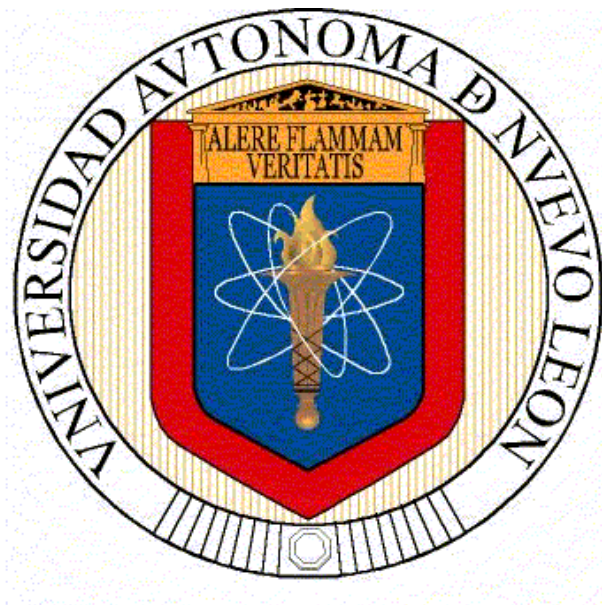


**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE ARTES VISUALES**



EL TEATRO COMO AGENTE DE CAMBIO SOCIAL

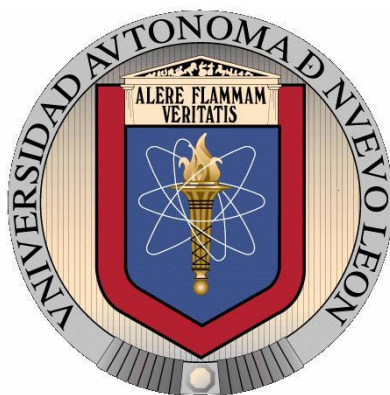
POR

EUNICE SUSANA ALANIS GALLEGOS

**COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO
DE MAESTRÍA EN ARTES CON ACENTUACIÓN
EN EDUCACIÓN POR EL ARTE**

JULIO 2015

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE ARTES VISUALES
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO



EL TEATRO COMO AGENTE DE CAMBIO SOCIAL
POR: EUNICE SUSANA ALANIS GALLEGOS

Como requisito parcial para obtener el grado de
MAESTRÍA EN ARTES con Acentuación
En Educación por el Arte

Julio, 2015

EL TEATRO COMO AGENTE DE CAMBIO SOCIAL

Aprobación de la Tesis:

Director de la Tesis

Secretario

Vocal

Subdirector de Estudios de Posgrado

RESUMEN

Eunice Susana Alanis Gallegos

Fecha de Graduación: Junio, 2013

Universidad Autónoma de Nuevo León

Facultad de Artes Visuales

Título del Estudio: EL TEATRO COMO AGENTE DE CAMBIO SOCIAL

Número de páginas: 268

**Candidata para el grado de
Maestría en Artes con acentuación en
Educación por el Arte**

Áreas de Estudios: Estudios Culturales, Artes, Educación.

Propósito y Método del Estudio: El propósito de este estudio es mostrar cómo el teatro puede ser y es un agente de cambio, evaluando si es o no posible que un teatrista sea sustentable, analizando el quehacer teatral nuevoleonés y las políticas culturales del Estado y proponiendo estrategias desde la educación artística en jóvenes, que generen creadores con mayor consciencia sobre la realidad, con mayor participación política y con capacidad de entablar puentes comunicativos con los otros que aprecian el hecho teatral: los espectadores. La metodología utilizada en esta investigación está basada en el uso del método etnográfico y fenomenológico analizando las instituciones culturales, los creadores, los espectadores y los jóvenes estudiantes de talleres artísticos.

Contribuciones y Conclusiones: El puente de diálogo que el teatro –bien hecho– construye entre artista escénico y espectador, no es el mismo puente que debe crearse con las políticas culturales diseñadas por el Estado y sin embargo, la interrelación positiva generada por ambos puentes dialógicos, es trascendente para enfrentar la crisis cultural existente en Monterrey. ¿Cómo lograrlo? Un agente que puede impactar directamente en el Estado, los creadores y los espectadores, es la educación, específicamente, la educación en jóvenes a partir del teatro, la cual puede fomentar una mejor relación entre todos ellos, y por lo tanto, una mejor sociedad.

FIRMA DEL ASESOR:

AGRADECIMIENTOS

Honor a quien honor merece. Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a todas las personas que hicieron posible la realización de este trabajo.

En primer lugar, quiero agradecerle a Dios todas las oportunidades de vida que me han llevado a participar en el arte, también por rodearme de gente tan maravillosa como mi familia, amigos, maestros y colegas, cuyo apoyo ha sido trascendente en la realización de este escrito.

Un agradecimiento especial al Maestro David Gómez Ruiz, Director de esta Tesis, por su atención, sugerencias y su guía teórica, técnica y estética no sólo en la conformación de este documento, sino también por compartir conmigo -desde hace más de diez años- sus conocimientos y pasión por el Teatro.

Infinitas gracias a mis familiares: Familia Alanis - Gallegos, Familia Cepeda - Hernández y todos los allegados, encariñados, apadrinados y amigos cercanos. Sepan que en mi corazón y en mi mente, están todos sus consejos, sabiduría, palabras, versículos bíblicos, frases motivadoras, inbox, gritos, abrazos, apapachos, risas, *emoticones*, “*¡hey, heys!*”, “*aplausos oficiales*”, porras de “*¡ñoños!*”, *memes*, hasta *sandeces* y/o *mentadas*, todo con propósito de apoyo moral, desde el inicio del estudio hasta el término de la tesis – o hasta el infinito y más allá...

A Samuel Cepeda, mi primer y último lector de todo lo que escribo; mi colega, maestro, cómplice de viajes y de vida, mi mejor amigo, y el amor de mi vida: gracias flaquito, sabes que no lo podría haber hecho sin ti.

A la Familia Rodríguez, gracias por creer en nosotros y en nuestro trabajo; definitivamente su apoyo, confianza y protección ha sido siempre una Gran Bendición de lo Alto.

A las autoridades, estudiantes, profesores y coordinadores de departamentos de Difusión Cultural, Arte y Teatro, así como Áreas de Español, Comunicación y Arte de las instituciones en las que pude llevar a cabo las observaciones realizadas: Prepa 2 (U.A.N.L.), Prepa Tec Campus Valle Alto, Colegio Highlands Monterrey *Semper Altius* y Colegio Mirasierra.

A la Universidad Autónoma de Nuevo León, a la University of Texas at Austin (UT), a sus maestros y administrativos por creer en las Artes y en la Formación Artística a nivel profesional. Que sigan siendo semillero de artistas y espectadores, así como espacio de colaboración entre maestros, investigadores, artistas y estudiantes para generar mayor conocimiento por y a través del arte.

A todos los que contribuyeron de alguna u otra forma en la realización, revisión, impresión, empastado y lectura de este documento.

A mis maestros y colegas del teatro y del arte, gracias por su tiempo, disposición, y trabajo; gracias por compartir sus experiencias, opiniones, ideas, inquietudes, quejas, sugerencias, chismes y conversaciones entre bambalinas, camerinos, skype, juntas de gremio, cafecitos, *posts*, *likes*, *comments*, y otras platiquitas sabrosas... Sepan que todo lo compartido fue inspiración para llevar a cabo esta investigación. Y aunque pareciera que no podamos “resolver el mundo”, ojalá que al menos, nuestro trabajo escénico y artístico sea una búsqueda constante de la *Belleza*, para poder contribuir *Libremente* a la *Verdad* en un acto de *Amor*.

“Y conoceréis la Verdad, y la Verdad os hará libres” - Juan 8:32

*A Dios, mi luz y fuente de inspiración;
A Guillermo Alanis, mi primer maestro de teatro;
A Samuel Cepeda y mi familia,
Mis motores para Ser y Hacer.*

*Para unos, en la vida se aprende el arte del teatro,
para otros, el teatro es un arte con el que se aprende a vivir.
La autora*

TABLA DE CONTENIDO

Capítulo	Página
1. INTRODUCCIÓN.....	1
1.1 Supuestos Teóricos	
1.2 Objetivos	
1.3 Diseño Metodológico	
1.4 Marco Teórico Conceptual	
2. EL TEATRO EN NUEVO LEÓN.....	20
2.1 Micropoética del Teatro de Nuevo León	
2.1.1 Instituciones gubernamentales y académicas en colaboración con la iniciativa privada y la sociedad.	
2.1.2 Problemáticas desde el quehacer teatral nuevoleonés	
2.1.3 El teatrista regiomontano	
2.1.3.1 Compañías de teatro apoyadas por instituciones o empresas privadas	
2.1.3.2 Grupos y teatristas independientes	
2.1.3.3 Los creadores que dirigen espacios culturales	
2.1.3.4 Los creadores de ingresos mixtos	
2.1.3.5 Los creadores dependientes	
2.1.3.6 Los creadores reconocidos social y/o académicamente	
2.2 La Formación Teatral en Nuevo León	
3. EL ESPECTADOR NUEVOLEONÉS.....	70
3.1 Perfiles del público encontrado (¿Quiénes son?)	
3.1.1 El público que no conoce el teatro	
3.1.2 El público que busca no pensar y las posturas artísticas al respecto	
3.1.3 El público que asiste por influencias o compromisos sociales	
3.1.4 El público que conoce el teatro	
3.1.5 El espectador después de participar en un taller o proyecto artístico	
3.2 Los espacios escénicos (¿A dónde asisten?)	
3.3 Momentos para hacer teatro (¿Cuándo asisten?)	
3.4 Razones del espectador para asistir (¿Por qué asisten y qué los motiva?)	

3.5	Inversión económica por parte de la sociedad (¿Cuánto se invierte?)	
3.6	Hacia un “buen público”, un “buen teatro” y una mejor sociedad	
4.	LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA LOGRAR MAYOR Y MEJOR PRODUCCIÓN Y APRECIACIÓN TEATRAL.....	127
4.1	El Teatro como dispositivo de conocimiento personal y social	
4.2	Teoría y práctica en el aula	
4.2.1	Observaciones realizadas a nivel de Secundaria	
4.2.1.1	Ejercicio de re-construcción de la identidad a través de creación de la ficción y la representación	
4.2.1.1.1	Caso 1	
4.2.1.1.2	Caso 2	
4.2.1.1.3	Caso 3	
4.2.1.1.4	Caso 4	
4.2.1.1.5	Caso 5	
4.2.1.1.6	Otros casos	
4.2.1.1.7	Seguimiento	
4.2.1.2	Ejercicio de visualización creativa del resultado del proceso escénico	
4.2.1.3	Proyecto: “Pasarela de Personajes”	
4.2.1.4	Proyecto: “Exposición de Arte”	
4.2.1.5	Proyecto integrador de Vanguardias Teatrales	
4.2.1.5.1	Primera sesión: Introducción a las Vanguardias	
4.2.1.5.2	Segunda sesión: Primeros acercamientos	
4.2.1.5.3	Tercera sesión: Performance y Happening	
4.2.1.5.4	Cuarta sesión: Participación en el proceso creativo	
4.2.1.5.5	Evaluación	
4.2.1.5.6	Resultados y conclusiones	
4.2.1.6	Actividades fuera del aula - Visitas culturales	
4.2.2	Observaciones realizadas a nivel de Preparatoria	
4.2.2.1	Caso 1: Proyecto en preparatoria privada	
4.2.2.2	Caso 2: Taller y proyectos artísticos en preparatoria pública	
4.2.2.2.1	Ejercicios de 1er y 2do nivel – Introducción al teatro	
4.2.2.2.2	Ejercicios de 2do y 3er nivel – Monólogos	
4.2.2.2.3	Los tres niveles - Definiciones de Arte y Teatro	
4.2.2.3	Análisis de resultados – comparación de ambas preparatorias	
5.	PROPUESTA METODOLÓGICA PARA DISEÑAR UN TALLER DE TEATRO	195
5.1	Etapas de crecimiento escénico y autoconocimiento del estudiante	
5.1.1	El estudiante frente a sí mismo	
5.1.2	El estudiante frente a personajes e historias	
5.1.3	Diálogo entre los estudiantes en roles de teatrista y espectador	

- 5.1.4 El estudiante frente a sí mismo después del diálogo con el espectador
- 5.2 Habilidades a desarrollar en todas las etapas
 - 5.2.1 Expresión corporal
 - 5.2.2 Voz
 - 5.2.3 Manejo de emociones, imaginación, sensorialidad y acciones – Pulsando los botones adecuados
 - 5.2.4 Intelecto – Desarrollo y aplicación del pensamiento crítico

6. CONCLUSIONES.....223

- 6.1 El Estado y las políticas culturales
- 6.2 Los creadores escénicos y la autosustentabilidad del arte
- 6.3 Un modelo de espectador
- 6.4 La creación de públicos
- 6.5 El teatro es un agente de cambio social

APÉNDICE.....235

LISTA DE FIGURAS Y TABLAS.....259

REFERENCIAS260

RESUMEN AUTOBIOGRÁFICO.....268

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

El presente documento expone las observaciones realizadas primero empíricamente, luego las consideraciones filosóficas, el sustento teórico y la aplicación práctica de lo estudiado en las materias de la Maestría en Artes con especialidad en Educación por el Arte de la Facultad de Artes Visuales en la Universidad Autónoma de Nuevo León. Posteriormente, se explican los hallazgos encontrados con distintos métodos de análisis como parte del proceso de la investigación. El material fue reordenado y escrito en Austin, Texas, donde la mirada desde fuera del contexto geográfico, social y cultural, así como la comparación y discusión con otros pares, indujo a comprender el fenómeno desde una macro-poética que nos permitió tener un panorama más amplio, completo y una ubicación clara sobre las prácticas que realizamos en nuestro país, específicamente en Nuevo León.

La combinación de la formación académica y experiencia de la autora al participar en el quehacer teatral de su localidad y otros factores de desplazamiento geográfico, la llevaron a involucrarse en otras prácticas artísticas y discusión con creadores teatrales de otra latitud cultural y geográfica, provocando que lo que alguna vez fue una observación, una plática o hasta una calurosa discusión entre colegas, se convirtieran en los detonadores del tema que se presenta en esta investigación: el teatro como agente de cambio social.

Al abrir el telón de Nuevo León, pareciera que la semana corre a ritmo acelerado y la/el regiomontana (o) trata de alcanzarla improvisando y solucionando conflictos de índole personal, profesional y laboral. Los intermedios del día parecieran ser sólo los ocasionados por el tráfico que hay en las calles de Monterrey y su Área Metropolitana. Los cambios climáticos extremos de la zona suelen ser la escenografía magistral de algunos accidentes y tensiones dramáticas – generadas tanto en actores como en espectadores de los sucesos-. Las personas económicamente activas usan el vestuario de las responsabilidades y memorizan las líneas de la cortesía pero batallan para dar la intención con verdad escénica. El estrés protagoniza la obra de teatro que se vive en Monterrey. Al día siguiente, la función debe continuar.

Dentro del *modus vivendi* de un regiomontano de clase media, las responsabilidades y el estrés juegan un rol importante que puede provocar que la mayoría de las personas reaccionen solucionando su día a día, sin darse el tiempo de reflexionar sobre qué hacen, cómo lo llevan a cabo, por qué, para quién y si eso que realiza, le da un sentido a su vida.

Uno de los estereotipos del nuevoleonés es que es muy trabajador¹; se caracteriza por tener un carácter fuerte pero paradójicamente canta orgulloso y obediente: “¡Sí, señor!”².

¹ “El trabajo es un rasgo esencial de la cultura de los nuevoleonés, quienes mediante su esfuerzo diario han construido lo que hoy es su estado. Esta característica le ha permitido adaptarse al cambio constante en las formas de crear valor y de producir bienes y servicios. Las nuevas características del trabajo plantean una mayor exigencia. Tiene que ser superada la forma tradicional de verlo; hoy debe ser inseparable de la capacidad para crear e innovar.” (Consejo de Planeación y Evaluación del Estado de Nuevo León, 2010).

² El corrido de Monterrey escrito por Severiano Briseño lleva en su letra el: “¡Sí, señor!” seis veces. Esta frase es comúnmente utilizada por los regiomontanos cuando quieren demostrar que tienen razón o quieren acentuar o darle fuerza a una opinión propia o de alguien más.

El esfuerzo de vivir día a día puede ser compensado por momentos de arraigo e identidad cultural con formas de entretenimiento para el “descanso del pensar”. La programación televisiva es la opción de entretenimiento más accesible, económica, efectiva y aceptada por la ciudadanía, un público que -cansado de los conflictos del vivir de cada día- encuentran la evasión en este medio masivo de “comunicación”. Aunque no todos los nuevoleonenses cuentan con recursos económicos para financiar una vida con opciones de desahogo para el estrés, sí cuentan con al menos una televisión³ pues siempre que se puede- las personas sacan el estrés el fin de semana, en gritos a la pantalla o en el estadio al ver un *clásico*⁴ partido de fútbol. Otra opción de desahogo fácil del regiomontano es participar en pláticas entre amigos durante algún evento social. Al final, cualquier tensión que haya quedado, podría quemarse junto a la *carne asada* que se comparte con los *compadres*.

Vasconcelos habló al respecto diciendo que la cultura terminaba cuando empezaba la carne asada, y esto no es más que una observación de cómo Monterrey está en crisis cultural.

Al terminar los estudios universitarios y cursos locales e internacionales relacionados con las artes escénicas y visuales, la investigadora se adentró en la educación de las artes, principalmente en secundaria y preparatoria. El objetivo de aceptar este empleo era ejercer su especialidad compartiendo su tiempo entre la práctica

³ “En promedio, 91% de las viviendas del país cuentan con televisión.” (Numeralia, 2009, pp. 7 - 10) Datos obtenidos de la Encuesta Nacional de Prácticas y Consumo Culturales iniciada en 2003. Específicamente en Nuevo León, se registró un 96.9% de viviendas particulares habitadas que disponen de televisión en Octubre de 2005.

⁴ Se define como “clásico” un partido entre los equipos de futbol soccer más representativos de la ciudad: el universitario (Universidad Autónoma de Nuevo León) Tigres y el equipo de Monterrey o Rayados.

teatral y alguna opción laboral que le ofreciera una estabilidad económica- siendo que el teatro es un terreno muy inestable en este aspecto. Durante siete años observó cómo desde las aulas era posible desarrollar estrategias para fomentar el uso consciente y la apreciación de bienes culturales, motivando jóvenes miradas a convertirse en buenos espectadores. La meta en ese tiempo era lograr el crecimiento de un público que apreciara, valorara, criticara y exigiera calidad al trabajo artístico. Desde ese contexto y en el camino hacia dicha meta, inició la inquietud de esta investigación.

En un diagnóstico inicial, podemos atrevernos a decir que Monterrey está en crisis cultural y que es posible verlo de tres maneras: 1) en el Estado, desde donde, en la necesidad de supervivencia como aparato ideológico ante la sociedad, se generan políticas culturales pero son de poco impacto social pues no responden a las necesidades de la ciudadanía, esto sucede porque falta un análisis crítico de las prácticas culturales, y no se da el seguimiento a las políticas ya puestas en marcha por administraciones anteriores; 2) en los creadores escénicos, quienes, en su necesidad de supervivencia expresiva, crean por “amor al arte”; y 3) en los espectadores, quienes, en su necesidad de supervivencia económica, no ven prioritario el arte, o el teatro específicamente, para sus vidas y por lo tanto, no lo demandan. Esto podría ser un síntoma de que ni las políticas culturales propuestas por el Estado, ni las estrategias de difusión cultural propuestas por las instituciones educativas, ni las maneras de los artistas por promover su trabajo, ni las propuestas de creación de públicos han funcionado eficientemente en N.L.⁵

⁵ Estas ideas se desarrollan a profundidad en los capítulos II y IV.

Desde un primer ángulo de la crisis cultural mencionada y a partir de estadísticas del INEGI, CONACULTA y CONARTE aplicadas en el Estado, se puede interpretar que sí hay consumo cultural en el país, por lo tanto, si hay consumo, hay producción. Una de las preguntas epistemológicas que se podrían hacer como resultado a esta deducción es: ¿dónde se origina la inversión para esta producción cultural? Si la inversión se origina a nivel nacional y se distribuye equitativamente a los distintos medios de producción cultural (el fútbol, la televisión, el cine, el teatro...), eso querría decir, desde la visión de estos indicadores, que el artista tiene las condiciones adecuadas para crear cómodamente. Además de que se estaría considerando al espectador como un ser homogéneo, es decir, como si el mismo sujeto que aprecia un evento futbolístico, de televisión y de cine, apreciara de igual manera el arte; en ese sentido, todos estos medios llevarían a desarrollar el pensamiento crítico. Si esa es la visión de las Políticas Culturales del Estado, es evidente la falta de análisis crítico de las prácticas culturales manifiestas actualmente en Nuevo León.

En un segundo ángulo de esta crisis, es difícil entender cómo habiendo tanta oferta de trabajo escénico, pocos artistas nuevoleonenses o regiomontanos podrían decir que viven de hacer teatro. El problema parece ser percibido por muchos creadores del medio: la aparente falta de interés en el público regiomontano por consumir las artes y el teatro específicamente, aunada a la oferta teatral, que es mayor a los espacios escénicos, y a la falta y seguimiento de políticas culturales propuestas por el Estado, causan que, desde la perspectiva de un artista, sea tremendamente complicado que el quehacer artístico sea económicamente sustentable.

Los creadores teatrales en el contexto geográfico en cuestión, han expresado diversas causas y efectos de dicha situación: (1) El factor económico actual: “El público cree que el teatro debería ser gratis” pero “cuando es gratis, se menosprecia” y “si es caro, entonces no van”⁶. 2) Demanda de teatro en Monterrey: pareciera que la audiencia quiere ver únicamente a “las celebridades” y a los “artistas de moda” y que las personas “no conocen el teatro que no es comercial”⁷, o “no conocen el talento local” y algunos que han asistido “sienten que no le entienden”⁸. 3) Educación y nuevas audiencias: el público “no se arriesga”⁹ porque “no sabe qué oferta hay”¹⁰, “no exige más porque es lo único que conoce” o “confunden lo grande con lo grandioso”, en otras palabras: “no tenemos públicos educados”¹¹.

Los verbos de estas ideas son claves en la percepción de los artistas del público actual, pues desde esta perspectiva pareciera que la audiencia se convierte en un sujeto que cree, piensa, dice, quiere, siente, pero no se arriesga ni exige porque no sabe. Tratando de englobar dichas ideas, y haciendo un análisis a profundidad, se deduce que la causa principal y punto de partida para la posible prevención de dicho fenómeno social es la educación artística, a partir de la cual, se podría: fomentar la apreciación y valoración económica del teatro regiomontano, difundir puestas en escena con talento local, promover la reflexión y el uso del pensamiento crítico al ver una obra de teatro y

⁶ González, M. Entrevista, Marzo 19, 2015; Medellín, T. Entrevista, Febrero 26, 2015

⁷ Rivera, A. Entrevista, Febrero 26, 2015; Alanís, C. Entrevista, Febrero 26, 2015; Cuervo, V. Entrevista, Febrero 25, 2015.

⁸ Galindo, V. Entrevista, Marzo 6, 2015; Dueñez, O. Entrevista, Marzo 25, 2015.

⁹ Cobos, A. Entrevista, Marzo 10, 2015; De la Cruz, N. Entrevista, Febrero 26, 2015.

¹⁰ Cantú, O. Entrevista, Marzo 10, 2015; Esquivel, K. Entrevista, Marzo 5, 2015

¹¹ Barrientos, A. Entrevista, Marzo 3, 2015; Moreno, R. Entrevista, Febrero 25, 2015; Serna, J. Entrevista, Marzo 9, 2015.

generar más interesados en participar tanto en la producción como en la expectación teatral.

Cabe mencionar que, en la actualidad, además de la programación televisiva, el uso de dispositivos electrónicos y el acceso a Internet se han incorporado al *consumo cultural*¹² global, lo cual provoca que la demanda se disperse entre los distintos medios de producción cultural, quienes compiten por sobrevivir acercando a los espectadores con todas las estrategias que les sean posibles.

Existe también otro punto de vista, hay creadores teatrales que mencionan que el problema no está en el espectador, sino en otros hacedores. Algunos ejemplos de estas ideas son:

Hay actitudes individualistas en el artista cuando “no piensa en el espectador”, produce “sólo las inquietudes personales” y “para las minorías”; es “envidioso”, “celoso” y “ególatra”¹³. Estas actitudes provocan separaciones gremiales y alimentan tanto las falacias del teatro como los estereotipos del teatrista, los cuales hacen ver que a la producción teatral nuevoleonense le “falta calidad”, y que hay teatristas que les falta “madurez”, “disciplina”, “constancia”¹⁴; que muestran un trabajo “amateur como profesional”, y que muchas veces, “no se comprometen a observar su realidad” y entonces se llevan a escena por un lado, trabajos “complejos” y “discursos

¹² Aunque sea pertinente discutir sobre el uso del término “consumo cultural”, en esta investigación será utilizado para definir el uso, adquisición y participación de bienes y servicios culturales.

¹³ Aguirre, A. Entrevista, Febrero 26, 2015; Alanís, C. Entrevista, Febrero 26, 2015; Domínguez, I. Entrevista, Febrero 26, 2015; Loya, P. Entrevista, Marzo 11, 2015; Galindo, V. Entrevista, Marzo 6, 2015; Cantú, R. Entrevista, Febrero 26, 2015.

¹⁴ Cantú, O. Entrevista, Marzo 10, 2015; Cobos, A. Entrevista, Marzo 10, 2015; Cantú, R. Entrevista, Febrero 26, 2015; Castillo, M. Entrevista, Febrero 27, 2015.

intelectuales”, que, fuera de ofrecer un diálogo al espectador, “excluyen al público mayoritario”¹⁵ y por otro lado, obras de “teatro comercial” que se valen de la “comedia ligera” y el “pastelazo”¹⁶ para complacer al espectador que no desea pensar. La consecuencia es, en términos generales, que desde la escena nuevoleonense se logran “metas muy elementales”¹⁷. Hacer teatro no parece una profesión, ya que el teatrista “casi paga” para que el público asista, en otras palabras: se trabaja por “amor al arte”¹⁸.

En estas declaraciones, los verbos también pueden ayudar a conocer un perfil del creador regiomontano actual, del cual se dice que tiene actitudes individualistas (Aguirre; Alanís; Cantú, R.; Carlo; Domínguez; Galindo; Gorostieta; Loya; Rivera; Serna, 2015)¹⁹, que hace teatro que aparentemente es falto de calidad (Aguirre; Cantú, O.; Castillo; Cobos; Domínguez; Hinojosa; Loredó, 2015)²⁰ y por lo tanto, trabaja por “amor al arte” (Barbosa; Barrientos; Hinojosa, 2015)²¹ trabajo que no le permite sostenerse. En adelante, habría que dejar atrás lo que Stanislavski llamó “trabajo diletante” y profesionalizar la práctica teatral (1983, p. 28).

¹⁵ Hinojosa, A. Entrevista, Marzo 3, 2015; Loredó, G. Entrevista, Marzo 4, 2015; Domínguez, I. Entrevista, Febrero 26, 2015; Aguirre, A. Entrevista, Febrero 26, 2015; Cobos, A. Entrevista, Marzo 10, 2015; Castillo, M. Entrevista, Febrero 27, 2015.

¹⁶ Moreno, R. Entrevista, Febrero 25, 2015.

¹⁷ Roger, R. Entrevista, Marzo 9, 2015.

¹⁸ Aguirre, A. Entrevista, Febrero 26, 2015; Barbosa, O. Entrevista, Marzo 7, 2015; Hinojosa, A. Entrevista, Marzo 3, 2015.

¹⁹ Aguirre, A. Entrevista, Febrero 26, 2015; Alanís, C. Entrevista, Febrero 26, 2015; Cantú, R. Entrevista, Febrero 26, 2015 ; Carlo, A. Entrevista, Febrero 24, 2015 ; Domínguez, I. Entrevista, Febrero 26, 2015 ; Galindo, V. Entrevista, Marzo 6, 2015 ; Gorostieta, E. Entrevista, Marzo 10, 2015 ; Loya, P. Entrevista, Marzo 11, 2015 ; Rivera, A. Entrevista, Febrero 26, 2015 ; Serna, J. Entrevista, Marzo 9, 2015.

²⁰ Aguirre, A. Entrevista, Febrero 26, 2015; Cantú, O. Entrevista, Marzo 10, 2015 ; Castillo, M. Entrevista, Febrero 27, 2015 ; Cobos, A. Entrevista, Marzo 10, 2015; Domínguez, I. Entrevista, Febrero 26, 2015; Hinojosa, A. Entrevista, Marzo 3, 2015; Loredó, G. Entrevista, Marzo 4, 2015.

²¹ Barbosa, O. Entrevista, Marzo 7, 2015; Barrientos, A. Entrevista, Marzo 3, 2015; Hinojosa, A. Entrevista, Marzo 3, 2015.

Las opiniones son fundamentales para percibir que existen individuos que están participando en la producción teatral pero que no cumplen con ciertas expectativas del círculo de hacedores de teatro. El gremio entonces está dividido. Sin afán de entrar en discusiones categóricas, es posible afirmar que existen perfiles de artistas más preparados que otros. Cabe mencionar que el sustento de la afirmación anterior se vale de considerar no sólo la preparación académica formal de un creador, la experiencia adquirida sobre las tablas o la trayectoria del sujeto inmerso en el contexto artístico, sino también de la consciencia que se tiene de la vida a partir del teatro.

Y por último, desde un tercer ángulo de esta crisis, podemos analizar a los espectadores. El teatro existe como opción de entretenimiento pero sólo para unos cuantos, porque aunque hay bastante oferta teatral, no hay la demanda suficiente para poder argumentar que el teatro es una opción de consumo cultural cotidiano para el regiomontano. Los resultados de la investigación arrojan evidencias de que el imaginario social hace ver la expresión escénica de tres maneras principalmente: (1) demasiado sublime y aburrida para que tan sólo algunos le entiendan; (2) una manifestación artística con buenas intenciones pero no por ello profesional, o bien, (3) una forma de distracción del “pensar” con comedias ligeras que tocan temas de moda sin profundizar en la observación de la realidad. Lo cual, nuevamente justifica la ruta por la que se dirige la presente investigación, desde la cual, se formula la siguiente hipótesis: la falta de políticas culturales eficientes, el desempleo de los artistas en el Estado, la falta de calidad en las puestas en escena, la falta de crítica en el trabajo artístico y la erosión de las audiencias, son resultado de un sistema educativo que aún no se ha percatado de la

importancia del arte en la sociedad y de cómo el teatro es un agente de cambio social tan necesario en Nuevo León.

La presente investigación se acerca al Estado, a los creadores, a los espectadores y a las instituciones, para primeramente llevar a cabo un estudio del papel que juegan en esta crisis cultural y segundo, proponer desde la educación por el arte y la práctica teatral, estrategias de acción para enfrentar dicha crisis construyendo puentes dialógicos entre estos tres ámbitos (Dubatti, 2010).

El teatro es un agente de cambio social porque promueve el diálogo, no a partir del lenguaje, sino de la experiencia (Dubatti, J., 2010). De acuerdo con el autor, en el *acontecimiento* teatral se lleva a cabo un *convivio dialógico* en donde artistas, técnicos y espectadores generan “un estado parejo de beneficio mutuo” (p.37). En este sentido, el teatro es un fenómeno social en donde la construcción de la poíesis provoca que la experiencia dialógica sea mayor al lenguaje, y por lo tanto, un poderoso agente de cambio.

En la investigación se podrá ver cómo el puente de diálogo que el teatro –bien hecho- construye entre artista escénico y espectador, no es el mismo puente que debe crearse con las políticas culturales diseñadas por el Estado y sin embargo, la interrelación positiva generada por ambos puentes dialógicos, es trascendente para enfrentar la crisis cultural. ¿Cómo lograrlo? Un agente que puede impactar directamente en el Estado, los creadores y los espectadores, es la educación, específicamente, la educación en jóvenes a partir del teatro, la cual puede fomentar una mejor relación entre todos ellos, y por lo tanto, una mejor sociedad.

1.1 Supuestos teóricos

El primer supuesto es que el arte y el teatro en Nuevo León, no son aún actividades de las que se pueda decir que se obtienen ingresos estables, pero podrían empezar a serlo si se desarrollan estrategias para generar demanda, es decir, métodos o planes que estimulen la creación de nuevos públicos. Sin embargo, la postura de Ben Cameron, director del área de Artes en la Fundación Doris Duke Charitable (2012) al respecto de la “erosión de la audiencia” (párr. 3) expone algunos aspectos influyentes que complejizan la tarea, tales como: la disminución de las inversiones filantrópicas, la desaparición de altos financiamientos nacionales para las artes, la eliminación de programas de educación artística en los sistemas escolares, la incapacidad del consumo de las artes en relación con la inflación y la influencia tecnológica en la industria del entretenimiento. (2012, párr. 3) Por lo que, tomando en cuenta los factores que Cameron observa como influyentes en la sociedad, el punto de partida para fomentar la creación de nuevos públicos y una actividad artística económicamente saludable, es la educación a partir del teatro en la sociedad.

En la edad escolar se forman hábitos, intereses y gustos, se construyen las bases académicas y sociales de un individuo, se empieza a desarrollar la personalidad, por tanto, esta investigación apunta hacia promover una justificación pedagógica o filosófica del papel del arte en la educación.

Los supuestos del presente estudio parten de la experiencia empírica desde la práctica escénica y la educación artística, además de la investigación de los “factores influyentes” ((B. Cameron, 2011) en la creación de nuevos públicos.

Quizá sea posible que, a través de la apreciación de las artes, haya más producción artística y con mayor calidad, pero sobre todo, un desarrollo de consciencia

en las personas, que participando de algún modo de la experiencia estética, se constituyan como seres más sensibles, más expresivos, más empáticos con su entorno social y en general, mejores personas.

Por lo tanto, la propuesta es que a través de la educación en las artes, los futuros líderes regiomontanos, serán más sensibles, reflexivos y estarán en constante búsqueda de la verdad y la belleza. Esto a su vez, fomentará el diseño y seguimiento de políticas culturales eficientes que promuevan un teatro de calidad, hecho por creadores comprometidos con observar su realidad y demandado por espectadores con pensamiento creativo y crítico.

1.2 Objetivos

El objetivo general es mostrar cómo el teatro puede ser y es un agente de cambio, evaluando si es o no posible que un teatrista sea sustentable, analizando el quehacer teatral nuevoleonés y las políticas culturales del Estado y proponiendo estrategias, desde la educación artística, que generen creadores con mayor consciencia sobre la realidad, con mayor participación política y con capacidad de entablar puentes comunicativos con los otros que aprecian el hecho teatral: los espectadores.

Los objetivos específicos son dos. El primero es llevar a cabo una comparación cuantitativa y cualitativa entre: 1) encuestas -tanto nacionales como estatales-, 2) cuestionarios a profundidad con artistas regiomontanos, y 3) ejercicios aplicados a diferentes tipos de espectadores, creando un análisis a partir de la micropoética (Dubatti, 2010) que acontece en la ciudad. El segundo es llevar a cabo un plan de acción desde el aula con proyectos artísticos, talleres, ejercicios, visitas culturales y con evaluaciones

para estudiar las evidencias recopiladas, y diseñar estrategias adecuadas para fomentar el uso del pensamiento creativo y crítico en la expresión y apreciación teatral.

La meta es mostrar -a partir del trabajo desarrollado- la potencialidad del teatro como herramienta de cambio.

1.3 Diseño metodológico de la investigación

La metodología utilizada en esta investigación está basada en el uso del método etnográfico y fenomenológico analizando las instituciones culturales, los creadores, espectadores y los estudiantes de talleres artísticos.

El presente documento fue redactado utilizando una metodología de carácter mixto, debido a la naturaleza del fenómeno, cuyas características requerían una observación empírica a partir de indicadores estadísticos y del análisis cualitativo, para lo cual, la técnica de recolección de datos fue utilizar instrumentos oficiales y no oficiales. Los primeros -expedidos por autoridades nacionales y estatales- contaban con información referente a la relación entre cultura y sociedad. Los segundos fueron instrumentos generados por la investigadora para interpretar y crear una relación entre ellos. Se llevaron a cabo tablas comparativas para hacer ciertos cruces cualitativos, al igual que filtros de información para obtener estadísticas y datos cuantitativos.

Dichos datos cuantitativos se obtuvieron a partir de documentos oficiales expedidos por las siguientes instituciones: el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) y el Consejo para la Cultura y las Artes de Nuevo León (CONARTE). En particular, se utilizaron los siguientes documentos como fuentes primarias legítimas de información cuantitativa: Cuenta Satélite de la Cultura de México, que analiza la información del

consumo cultural nacional con la Encuesta Nacional de Consumo Cultural de México 2012 (CONACULTA) y el Informe Anual de Resultados de CONARTE 2013, publicado en su sitio oficial.

Con el objetivo de complementar con otros datos, -cuya muestra podría parecer sesgada para los métodos formales de la investigación cuantitativa²²- se diseñó una encuesta para espectadores, se aplicó en dos momentos distintos, y se recopilaron 200 respuestas, además, se observaron 680 trabajos de estudiantes que asistieron a eventos culturales.

Las encuestas se generaron para conocer perfiles, intereses, razones y motivaciones de aquellas personas que, según los artistas, no son público asiduo.

En cuanto a las estadísticas obtenidas a través del estudio cuantitativo de los 680 trabajos estudiantiles, se consideraron evidencias recopiladas durante 7 años, de escuelas del sector público y privado, en el nivel de Educación Básica y Media Superior, con edades de 12 a 17 años. Estos trabajos son reportes de apreciación después de haber realizado alguna visita al teatro, a los museos, conciertos, o cualquier evento o recinto cultural. Para efectos de recordar el objetivo, estas muestras fueron llamadas: “Visitas Culturales”. La importancia de esta información reside en que un espectador en potencia es el joven estudiante ya mencionado, por eso las “Visitas Culturales” no sólo fueron

²² Cabe mencionar que los resultados de estas encuestas no cumplen con los estándares de una muestra idónea para un estudio de mercado, ya que la muestra puede considerarse sesgada. No obstante, la información recopilada sí cumple con los propósitos de observación de la investigadora y tienen una función de ser punto de comparación en el presente análisis, además que debido a la naturaleza del muestreo puede proveer a los artistas información general de motivos e inquietudes que aquejan a esas personas, a quienes se les ha hecho la invitación al teatro y no han respondido de la manera esperada por el interesado. Asimismo, esta información es de personas que podrían ser público en la medida en la que se atendiera a sus opiniones y se les continuara invitando a asistir, es por esto que también se consideró como parte importante de la investigación.

utilizadas únicamente para analizar los aspectos cuantitativos, sino también como fuente de análisis para la obtención de información cualitativa, cuyo diseño metodológico se describe más adelante.

Para el capítulo IV y el análisis desde la educación artística, se utilizó la bitácora personal en donde se llevaron a cabo distintos tipos de documentación (como registros fotográficos de los talleres y proyectos, diseños de ejercicios, reacciones de estudiantes y escalas de actitudes antes y después del taller o proyecto). Se podría decir que en la documentación obtenida se registraron distintos tipos de observación, como la de campo, la experimental o de laboratorio, la observación participante, dirigida o estructurada y la de equipo. A estas observaciones se les añadió la percepción de algunos estudiantes que participaron compartiendo sus bitácoras de trabajo, sus reflexiones al respecto de los ejercicios o de los talleres artísticos y sus reportes después de realizar alguna visita cultural. El avance en los participantes se observó en estadísticas descriptivas e inferenciales reveladas en el desarrollo de actitudes y habilidades.

Por otro lado, para diseñar una matriz de observación y así recopilar otro tipo de información cualitativa se tomaron en cuenta, como fuentes primarias oficiales: el Plan Nacional de Cultura y el Plan de Desarrollo Estatal. Ambos planes sirvieron como referencia para el diagnóstico y evaluación de las políticas culturales, además de estudiar las estrategias de fomento de la cultura aplicadas por las autoridades gubernamentales.

Para complementar las fuentes oficiales, se diseñaron y utilizaron otros instrumentos en donde se entrevistó a personas inmersas en la práctica del teatro y que a

su vez participan en las instituciones de cultura. Se analizaron conocimientos, habilidades y actitudes de jóvenes participantes en talleres y proyectos artísticos.

Para llevar a cabo la selección de los entrevistados, se invitó a la participación en debates y conversaciones públicas entre artistas, así como también a responder un cuestionario. Primeramente, se publicó por medio de las redes sociales una pregunta, a modo de reflexión, referente al consumo del teatro en Monterrey.

La invitación a participar en el debate estuvo abierta a todos los que quisieran comentar. Hubo 54 comentarios, en donde 27 artistas escénicos respondieron. Este primer ejercicio hizo visible un común interés en el tema, se expusieron opiniones y quejas, se enfrentaron posturas y se propusieron ideas y otras reflexiones. A las personas que respondieron, se les invitó a profundizar por medio de la entrevista. De esta manera, surgió un grupo de creadores dispuestos a dialogar y exponer sus inquietudes. Un segundo grupo de artistas fue seleccionado por la investigadora, tomando en cuenta otros comentarios de interés en el tema que han hecho estos sujetos públicamente o en charlas informales. Un tercer grupo fue seleccionado por sus antecedentes académicos, o de impacto cultural en el contexto de la escena regiomontana.

Al final, se le hizo la invitación a una muestra de 50 personas para participar en un cuestionario a profundidad generado para la investigación. Aunque se mostró interés por parte de todos, se recopilaron sólo 33 cuestionarios (un 60% de la muestra). Algunos respondieron de manera escrita y otros por medio de video-llamada o sólo audio. A los ya mencionados se les invitó a enviar una encuesta en línea a las personas que ellos han invitado al teatro y que han asistido pocas veces a ver una obra. En esta encuesta se recopilaron 200 opiniones de espectadores.

Con respecto a las reflexiones que se exponen en el presente documento y el sentido ético del mismo, la confidencialidad de las personas y sus opiniones es un punto delicado, por lo que sólo se utilizarán nombres reales de personas mayores de edad, que hayan accedido a colaborar con la investigación y cuando sea absolutamente necesario.

1.4 Marco Teórico Conceptual

"Si el teatro es un hacer (reunirse en convivio, generar poésis, expectar poésis, incidir en una zona de experiencia y subjetividad, etcétera) para producir acontecimiento, el teatro debe ser estudiado en su dimensión de praxis, debe ser comprendido a partir de la observación de su praxis singular, territorial, localizada, y no desde esquemas abstractos a priori, independientes de la experiencia teatral, de su estar en el mundo, de su peculiar ser del estar en el mundo." (Dubatti, 2010, pgs. 30 y 31)

La sustentación teórica general del proyecto está en la filosofía del teatro de Jorge Dubatti (2007). El autor propone una “filosofía del acontecimiento teatral y de la experiencia” y observa la necesidad de aparición de un “nuevo tipo de investigador teatral”, el cual participa de la práctica como artista y/o técnico y como espectador (Dubatti, 2010). La intención en esta tesis, es aportar conocimiento tomando el rol del nuevo tipo de investigador teatral al que Dubatti se refiere.

“Hay mayor complementariedad entre el espectador y el investigador que entre el investigador y el artista o el técnico. El nuevo tipo de investigador teatral acompaña los acontecimientos, está “metido” en ellos o conectado directamente con ellos. De esta manera, el investigador es, fundamentalmente, un espectador que se auto constituye en laboratorio de percepción de los acontecimientos teatrales” (p. 49).

Para el capítulo II, se describe la micropoética de Nuevo León a partir de la teoría del Teatro Comparado el cual estudia los fenómenos teatrales desde su territorialidad o cartografía teatral (Dubatti, 2010, p. 101). Esta territorialidad marca el contexto general del estudio, cuyos límites están definidos por aspectos sociales, económicos, políticos, geográficos y culturales de la región. Este capítulo se divide en dos partes. En la primera parte se lleva a cabo un análisis general de la práctica teatral en N.L. incluyendo las políticas culturales diseñadas por el Estado –puestas en práctica también en otros Estados –, el consumo cultural de acuerdo con las encuestas generadas por el INEGI y el CONACULTA y las reflexiones de autores como Gabriel Zaid, Sabina Berman, Eduardo Ramírez y de los teatristas entrevistados, las cuales aportan para poder analizar de mejor manera el fenómeno en cuestión. En la segunda parte, se describen algunos antecedentes y el contexto actual de la formación escénica nuevoleonesa. Para lograr esta descripción, las aportaciones de los Enrique Pineda y Edgar Ceballos a la historia de la pedagogía teatral mexicana fueron trascendentes.

El capítulo III “El espectador nuevoleonés” es el resultado del análisis de la información cuantitativa y cualitativa recopilada entre las estadísticas publicadas por el INEGI, CONACULTA y CONARTE, junto al análisis de las 680 visitas culturales, las 200 encuestas y nuevamente las entrevistas a teatristas de Nuevo León, con referencia a su percepción del espectador.

En el capítulo IV “La Educación Artística para lograr más y mejor producción y apreciación teatral”, se han tomado en cuenta las observaciones empíricas desde la educación artística, además de los estudios de Constantin Stanislavski (1968), Jorge Eines, y el programa de la Secretaría de Educación, en su asignatura de Artes – Teatro, aplicado

por las instituciones en donde se laboró. También, se fue introduciendo la antropología teatral propuesta por Eugenio Barba, las teorías del pensamiento creativo con Edward de Bono (1994), el pensamiento crítico desde el teatro con Bertolt Brecht y desde la educación (Enrique Dussel), la pedagogía de Paulo Freire (2000) y su influencia en Augusto Boal y Jacob Levy Moreno; así como las ideas de algunos teóricos de la educación por el arte²³ como Howard Gardner y las competencias propuestas en el Proyecto Zero de Arts PROPEL: la producción creativa, la reflexión, y la percepción; la Escuela Viva y Emotiva de los autores latinoamericanos (Jesualdo, las hermanas Cossettini y L.F. Iglesias) y el activo trabajo creativo de la comunicación intersubjetiva de Moholy Nagy. A la par de dichas actividades, se continuó la práctica teatral en dirección, producción y actuación²⁴, lo cual era necesario para no perder perspectiva del contexto cultural en el que se trabajaba.

En el capítulo IV también se describe una propuesta metodológica para diseñar talleres de teatro, en donde, a través de las competencias de la percepción, producción y la reflexión, se adquieran conocimientos tanto teóricos, técnicos y prácticos del teatro, como del entorno social y de la persona misma; se desarrollen habilidades como la expresión corporal, la voz y el manejo de emociones y se fomente una actitud creativa y crítica ante los acontecimientos del diario vivir.

²³ Varios principios teóricos de la educación por el arte fueron propuestos por Sir Herbert Read, su doctrina estética sitúa el arte entre los distintos sistemas de expresión de los seres humanos. La verdadera función del arte, de acuerdo con Read está en expresar sentimientos y transmitir comprensión. (Read, 1951, p. 260) Al hablar de los teóricos de la *Educación por el Arte* en esta investigación, se estará haciendo referencia a algunos teóricos que utilizaron esta definición del arte que hace Read como por ejemplo: H. Gardner, Elliot W. Eisner, Moholy Nagy, Barbero, Malcolm Ross, Loris Malaguzzi y los latinoamericanos: Jesualdo, las hermanas Cossettini y L.F. Iglesias. Para más información ver Tabla Comparativa de Teóricos de Educación por el Arte en Apéndice.

²⁴ Práctica que se venía construyendo a través de talleres, cursos, seminarios, y entrenamiento formal (UANL, Tvi. Actor's Studio N.Y., Transart Institute, Austria) desde mediados de los años noventa.

CAPÍTULO II

EL TEATRO EN NUEVO LEÓN

2.1 Micropoética del Teatro en Nuevo León

En la descripción de la realidad del teatro neoleonés, en un orden de situaciones generales a problemáticas particulares, influyen cinco instancias: 1) las instituciones gubernamentales, 2) las instituciones académicas, 3) la iniciativa privada, 4) el artista y 5) el espectador.

En este capítulo se estudiaron únicamente las primeras cuatro instancias y fue dividido en dos partes. Primero se presenta un panorama general de las instancias federales y estatales de gobernación, instituciones académicas, la iniciativa privada y los artistas. Y en la segunda parte, se expone el contexto educativo y de formación artística de Nuevo León, cuyo conocimiento es base para la comprensión de las referencias mencionadas en adelante. Ambas partes proponen algunas preguntas para la reflexión del lector. Es posible que algunas de ellas puedan responderse durante la investigación. Habrá otras, que invitarán a la discusión de profesionistas y posiblemente, puedan servir de inicio para futuras investigaciones.

El estudio del espectador se llevará a cabo a profundidad en el capítulo III.

2.1.1 Instituciones gubernamentales y académicas en colaboración con la iniciativa privada y la sociedad

Es importante ubicar primeramente las políticas culturales implementadas en el estado por parte del Gobierno Federal a través del Plan Nacional de Cultura, y por parte del Gobierno Estatal por medio del Plan Estatal de desarrollo.

En el año 2012, bajo la presidencia del ciudadano Felipe Calderón, se llevó a cabo el Programa Nacional de Cultura con una visión de México hacia el 2030.

“El Programa Nacional de Cultura traza el camino para lograr un objetivo nacional: que todos los mexicanos tengan acceso a la participación y el disfrute de las manifestaciones artísticas y del patrimonio cultural del país como parte de su pleno desarrollo humano. Insiste, también, en reconocer a las expresiones culturales como fuentes de aprendizaje, crecimiento y entretenimiento y como factores indudables de desarrollo económico y de generación de empleo.” (Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2007, p. 22)

La visión a largo plazo del programa también propone, a través de distintas unidades administrativas, el cumplimiento de cinco objetivos: (1) Promover la igualdad en el acceso y disfrute de la cultura, (2) Ofrecer espacios, bienes y servicios culturales de calidad, (3) Favorecer las expresiones de la diversidad cultural como base de unión y convivencia sociales, (4) Ampliar la contribución de la cultura al desarrollo y al

bienestar social. (5) Impulsar una acción cultural de participación y corresponsabilidad nacionales.

Estos objetivos fueron diseñados para “ampliar el alcance y la profundidad de las acciones derivadas de la *política cultural*”. Para explicar el concepto mencionado, el documento explica cómo las instituciones públicas de cultura en México han evolucionado debido a la reflexión sobre el papel que juega el Estado en la vida cultural, la aparición de nuevos conceptos y de planteamientos sobre la participación de organismos públicos en la vida cultural, y por tanto, en la vida social del país (Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2007, p. 24).

Sin embargo, la realidad percibida por los creadores no coincide con lo manifestado por este Programa. ¿Esta incongruencia no será una evidencia de la desaparición del Estado benefactor?

Según este Programa, el concepto *política cultural* se define en un marco de participación necesaria e interrelación entre el Estado y la cultura, es decir, una intervención responsable del gobierno en la vida cultural y por consecuencia, en la vida social del país.

A través de las acciones derivadas de la política cultural, el Programa busca crear más y mejores empleos para las personas involucradas en la cultura, así como generar oportunidades para el “surgimiento de nuevos artistas y ciudadanos comprometidos con su país”.

“Una comunidad involucrada en la preservación y promoción de su patrimonio histórico, arqueológico o artístico encontrará nuevas posibilidades de generación de empleo. Un grupo artístico que desarrolle mecanismos de sustentabilidad tendrá mayores garantías para la

permanencia y trascendencia de su trabajo y obtendrá, con toda legitimidad, mejores ingresos.” (Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2007, p. 25)

El Programa está dividido en ocho ejes para la política cultural: (1) Patrimonio y diversidad cultural, (2) Infraestructura cultural, (3) Promoción cultural nacional e internacional, (4) Estímulos públicos a la creación y Mecenazgo, (5) Formación e Investigación antropológica, histórica, cultural y artística, (6) Esparcimiento cultural y lectura, (7) Cultura y turismo, (8) Industrias Culturales. El sentido de estos ejes estratégicos remite a una sociedad ideal, sin embargo, la visión de los artistas es distinta.

En la evaluación diagnóstica del Eje 3: “Promoción cultural nacional e internacional”, se declara la importancia del diseño de estrategias para la creación de nuevos públicos. El eje 3 es importante para los objetivos de esta investigación porque a través de esta línea de acción se puede generar mayor y mejor producción y apreciación artística en el país, incluyendo la sociedad nuevoleonense, que es la estudiada en este caso.

“El interés general del público por la cultura, particularmente en lo que se refiere a las manifestaciones artísticas, ha aumentado muy escasamente. A pesar de que a lo largo de los años ha crecido la cobertura de bienes y servicios culturales provistos por las instituciones del Estado y la oferta producida por terceros ha aumentado sensiblemente, aún se requiere ampliar y consolidar el acceso a la cultura. Es necesario, por no decir urgente, diseñar nuevas estrategias y mecanismos de atracción y generación de nuevos públicos, en particular entre niños y jóvenes, lo que requiere un amplio análisis de los caminos seguidos hasta ahora, la evaluación de

técnicas, métodos y resultados y la búsqueda de nuevas vertientes de difusión y motivación.” (Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2007, p. 75)

Como aportación a este “amplio análisis” que se ha realizado a nivel nacional y al cual se invita a participar de manera “urgente”, la presente investigación expone lo observado por la autora desde la práctica escénica y la educación artística en niños y jóvenes, la cual -como se dijo anteriormente- pareciera ser un punto de partida inteligente en la generación de nuevos públicos y de nuevas generaciones de artistas que puedan aspirar a producir con calidad y recibir ingresos justos por su trabajo.

Por otro lado, para un estudio completo de todo este fenómeno, es igualmente necesario analizar que la difusión cultural realmente se lleve a cabo en la actualidad por parte de las instituciones gubernamentales o autónomas.

El Instituto Nacional de Bellas Artes es una de las dependencias político-culturales que fomentan estrategias de promoción cultural, sin embargo, en palabras del mismo estudio: “la falta de certeza presupuestal, de estadísticas, de indicadores de evaluación cuantitativos y cualitativos, así como de los plazos y tiempos que la naturaleza de la actividad artística requiere, ha impedido desarrollar una programación integral a mediano y largo plazos”. (CONACULTA, 2007, p.77) En un intento por aportar, o atender, en cierta medida, a esta falta de indicadores de evaluación cuantitativa y cualitativa de instituciones como el INBA, se propone -a continuación- estudiar y analizar las relaciones entre las instituciones gubernamentales y académicas en colaboración con la iniciativa privada, la sociedad y la comunidad creadora, quienes son los que conocen y enfrentan la realidad social y cultural.

Como parte de los esfuerzos del INBA por cumplir con la política cultural en su Eje 3, la entidad opera el Programa de Teatro Escolar, cuya función social es acercar a los jóvenes estudiantes a las expresiones teatrales de cada Estado. De acuerdo con este documento, el Programa se puso en práctica hace más de 70 años, aunque algunos creadores de larga tradición comentan que el primer programa piloto de Teatro Escolar se realizó en Nuevo León en el año 1992 con la obra: “El patio de Monipodio” dirigida por Jorge Vargas y producida por el Instituto Mexicano del Seguro Social y el INBA.

“El Programa de Teatro Escolar, que tiene más de 70 años, es uno de los más generosos ya que permite que la sensibilidad infantil tenga un primer acercamiento a esta disciplina artística como parte integral del proyecto educativo. En el resto del país el programa se ha llevado a cabo durante once ciclos y los resultados han propiciado que en algunas plazas sea considerado una actividad prioritaria.” (Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2007, p. 77)

Esta descripción publicada en el Plan Nacional del Programa de Teatro Escolar contrasta gravemente no sólo con los datos arriba mencionados sino también con las percepciones de Patricia Loya, promotora cultural a cargo de la administración de la producción en el Programa de Teatro Escolar en Nuevo León durante los últimos cuatro años. La productora explica cómo la administración gubernamental en turno influye en la implementación y seguimiento de este programa e impide que la propuesta cultural de esta institución no se cumpla.

“El resultado positivo del programa depende mucho de la administración que te toque. El año pasado hubo un significativo volumen bajo de asistencia al Teatro Escolar. Hubo un cambio en la administración y hasta se pensó que

no se iba a realizar en Monterrey en este año, cosa que está sucediendo en algunos Estados de la República, pues, según algunos conocidos, se está viniendo abajo este programa. (...)” (Loya, P. Entrevista, Marzo 11, 2015).

Loya menciona que el Programa de Teatro Escolar “se está viniendo abajo” y no sólo en Nuevo León, sino que también en otros Estados, en donde no se está llevando cabo de manera exitosa debido a los cambios de administración política. La promotora cultural explicó su experiencia de la siguiente manera:

“El año pasado tuvimos una función con sólo 90 niños en un espacio en donde le caben 1500 personas, cuando se estima que el público sea de 300 a 700 niños por función, que es lo que se manejaba antes. Con la obra de “Niños caracol”²⁵ bajó muchísimo la asistencia y en este año del programa sí hubo más público en el estreno de Teatro Escolar, probablemente porque el grupo se movió más con la publicidad en redes sociales o porque se dieron más cortesías. CONACULTA e INBA pagan la producción y la nómina, CONARTE pone las instalaciones y la Secretaría de Educación Pública lleva a los niños y paga el transporte, pero la Secretaría tenía un adeudo, así que los camiones ya no llegaban por los estudiantes. En un principio llevaban 16 camiones, luego 8 y en el siguiente año fueron 4” (Loya, P. Entrevista, Marzo 11, 2015).

Por tanto, el éxito de este programa del INBA depende no sólo de falta de certeza presupuestal, y de los cambios de administración política en los Estados, sino también de los acuerdos y responsabilidades económicas de las instituciones involucradas.

²⁵ Obra dirigida por Javier Serna en el año 2014.

Desde el punto de vista del Teatro Comparado y lo que dicen los creadores, esto sucede no sólo en Nuevo León, sino que también en el resto del país. En el análisis macropoético, hasta este punto, se permite vislumbrar que es necesario un cambio en las instituciones culturales, cuyas políticas culturales no responden a las necesidades de creación en estos tiempos.

Así pues, el INBA reconoce que sus esfuerzos siguen siendo insuficientes y requieren de estrategias que conjuntamente apoyen los objetivos federales:

“(…) A pesar de los enormes esfuerzos que el INBA ha realizado en estos 60 años para promover el arte en todas sus manifestaciones y disciplinas (danza, teatro, música, ópera, artes plásticas, arquitectura y literatura), los alcances, si bien han sido fundamentales para el desarrollo cultural del país, no son suficientes. Además de la escasez e incertidumbre financiera, se observa una centralización de actividades, el uso restringido de espacios alternos, falta de transparencia en los esquemas de programación y una escasa difusión de las actividades.” (Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2007, p. 78)

Además del INBA, el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes coordina otras nueve entidades públicas, entre ellas, el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), Instituto Mexicano de Cinematografía (IMCINE), Televisión Metropolitana S.A. de C.V. (Canal 22), Compañía Operadora del Centro Cultural y Turístico de Tijuana S.A. de C.V. (CECUT) y Radio Educación, que forman parte de la estructura de la administración cultural del país. Asimismo, el Consejo está constituido por 21 unidades administrativas, las cuales tienen a su cargo las 10 entidades públicas descritas anteriormente.

Lo que no hay que olvidar es que el Programa Nacional de Cultura es una responsabilidad compartida, ya que, si bien es cierto que es encabezado por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, también lo es por el Gobierno Federal y por la Secretaría de Educación Pública. Las instituciones involucradas en la implementación de estas políticas culturales son organismos con la autoridad de impulsar estas iniciativas y darles el seguimiento adecuado a las propuestas, aún y cuando hay un cambio de administración política. Sin embargo, también es derecho y obligación ciudadana, especialmente para quienes comprenden la importancia del papel de la cultura y quienes comparten la actividad artística, el exigir la implementación de nuevas y mejores políticas y el seguimiento pertinente de cada una de las estrategias, planes y propuestas documentadas.

Probablemente, la falta de diálogo entre el artista y el Estado, podría ser: 1) por un desconocimiento por parte de los artistas acerca de estas políticas -lo cual denota una falta de difusión de dichas estrategias y líneas de acción sobre la cultura por parte del Estado-; 2) debido a esa gran desvinculación del artista con su realidad social (ya sea por apatía o por el afán de subsistir económicamente) –razón por la cual se complica su diálogo con el espectador quien espera encontrar en el arte más aspectos que se vinculen con su propia realidad.

En el Estado de Nuevo León, hay algunas situaciones generales que, sumadas a la falta de responsabilidad compartida en el desarrollo y aplicación de las políticas culturales, se interponen entre la sociedad y el consumo cultural. Estas son las condiciones económicas, de seguridad, de urbanización y climáticas, cuyas consecuencias han influido directamente en el trabajo de los artistas. Tere Medellín y

América Rivera²⁶, ambas actrices y creadoras escénicas de amplia trayectoria, mencionan cómo han percibido que la relación entre estas condiciones influye en el acceso que el público tiene a su trabajo teatral.

“Los teatros municipales de la periferia son los peores porque no se preocupan por darle publicidad, si se ocupan para un evento político, te corren, o no tienen equipo suficiente. (...) Nuestro país tiene menos poder adquisitivo. (...) En enero no funciona, ni en febrero, por el clima que influye mucho, los lugares no están acondicionados.” (Medellín, T. Entrevista, Febrero 26, 2015).

“No funciona cuando el lugar es inaccesible, no hay estacionamiento, o está oscuro. Y que no haya fútbol, fallas del clima u óscars porque el tráfico es lento. El regio trabaja hasta muy tarde, así que dar función el jueves o viernes a las 8 o antes es muy riesgoso y si la das a las 9, el factor de la inseguridad te hace dudarlo. Fueron buenas fechas cuando la quincena estuvo cerca...” (Rivera, A. Entrevista, Febrero 26, 2015).

Ante estas condiciones, entre otras para el desarrollo y la calidad de vida del nuevoleonés, el ciudadano Rodrigo Medina, gobernador aún en turno, publicó el Plan Estatal de Desarrollo 2010-2015. Este Plan publicado, por ley de transparencia, a través del sitio oficial del Gobierno del Estado de Nuevo León, en el capítulo 5 de las Estrategias Generales: “Ejes temáticos y Gobierno Productivo y de Calidad”, en el apartado de “Desarrollo Social y Calidad de vida”, menciona la importancia del acceso a

²⁶ Rivera, A. Entrevista, Febrero 26, 2015

actividades educativas, culturales y deportivas como uno de los mayores retos para el mejoramiento de la calidad de vida del nuevoleonés.

“Esta estrategia consiste básicamente en propiciar que todos los miembros de nuestra sociedad tengan similares oportunidades de desarrollar sus capacidades, como un medio para que puedan realizar su potencial de progreso. El acceso universal a la educación y a la salud, a una alimentación adecuada, al deporte y la cultura, es un rasgo esencial de un sistema democrático, que otorga a cada quien la posibilidad de darse a sí mismo y a la comunidad los frutos de sus talentos y de lograr un desarrollo personal integral.” (Consejo de Planeación y Evaluación del Estado de Nuevo León, 2010, p. 25)

Por tanto, uno de los objetivos del eje de Desarrollo Social, es el amplio acceso a la creación y a las expresiones culturales. En este apartado, el Plan propone como estrategia: “lograr que los nuevoleonenses tengan acceso al patrimonio cultural y artístico disponible en el Estado y participen activamente en su creación y divulgación” (p.71) y las líneas de acción son: apoyar las actividades culturales y de creadores y mejorar el acceso a expresiones culturales.

Sin embargo, aunque las intenciones de estas líneas de acción sean compromisos escritos de inversión y apoyo económico y social de parte de las instancias gubernamentales, desde la práctica artística y el involucramiento directo en actividades culturales y educativas del Área Metropolitana, es posible decir que estos esfuerzos aún son insuficientes.

Con respecto a la urbanización, los compromisos también se expresan en las estrategias propuestas por este Plan.

“(…) Esta estrategia comprende, asimismo, la atención a otros componentes determinantes del bienestar de las personas, incluida la disponibilidad de servicios básicos —como el agua potable, el drenaje sanitario y la electricidad—, de infraestructura social básica, una vivienda digna y, particularmente en la zona metropolitana, de infraestructura y equipamiento urbanos. En relación con el desarrollo urbano, es preciso otorgarle una renovada visión social que garantice una adecuada calidad de vida a los habitantes de las áreas urbanas, orientando la planeación y administración de éstas a satisfacer las necesidades de todos sus pobladores, respecto de aspectos tan fundamentales como el transporte público, las vialidades, los espacios de recreación y esparcimiento y, en general, el acceso a los servicios y facilidades propios de las ciudades modernas.”(Consejo de Planeación y Evaluación del Estado de Nuevo León, 2010, p. 26)

No obstante, tanto el factor de cambios climáticos extremos en la ciudad como el rápido crecimiento de la población, han puesto al descubierto la insuficiente inversión para el desarrollo inteligente de una infraestructura urbana para el funcionamiento estratégico de las calles y el drenaje pluvial que permita los traslados a diferentes puntos de la ciudad en poco tiempo, entre ellos, los espacios de producción escénica, quienes directamente se ven afectadas con las condiciones de altas temperaturas o bien, a la abundancia de lluvias. Al respecto, el sitio oficial de Gobierno del Estado, al hablar de los Servicios de Agua y Drenaje de Monterrey, expresa lo siguiente: “Monterrey a través

de su historia, ha luchado contra las adversidades que implican encontrarse ubicada en una zona semidesértica, con períodos cíclicos de sequías prolongadas y por contraste de abundancia de lluvias.” (Gobierno del Estado de Nuevo León, México., 2014, p.

Antecedentes de Servicios de Agua y Drenaje de Mty.)

Karina Esquivel, quien fue directora de la Facultad de Artes Escénicas expresa su sentir de cómo estas circunstancias climáticas afectan en la asistencia al teatro: “Definitivamente en tiempo de lluvia en esta ciudad es más problemático que el público asista al teatro” (Entrevista, Marzo 5, 2015). La opinión es compartida también por otros creadores como Roberto Roger: “El mejor momento para hacer teatro es siempre que el clima te lo permita” (Roger, R. Entrevista, Marzo 9, 2015); Ángel Hinojosa: “En el teatro independiente es indistinto, si acaso enero y febrero por el frío casi no va la gente” (Hinojosa, A. Entrevista, Marzo 3, 2015); y la actriz Olivia Barbosa: “Específicamente en Monterrey afecta hasta el clima para ir a ver teatro.” (Barbosa, O. Entrevista, Marzo 7, 2015) La dificultad no sólo está en los traslados del espectador a las salas, sino también en que la mayoría de los espacios alternos que los teatristas han encontrado para presentar su trabajo, los cuales no están debidamente acondicionados para recibir al público en circunstancias de extremas temperaturas o de fuertes lluvias (Barbosa, O.; Cantú Toscano, M; Medellín, T.; 2015)²⁷. Asimismo, la mayoría de estos espacios, no están acreditados como espacios culturales ante el Estado, lo cual provoca que sea muy difícil trabajar en ellos, pues la gente no los conoce y por lo tanto, no asiste.

²⁷ Barbosa, O. Entrevista, Marzo 7, 2015; Cantú Toscano, M. Entrevista, Marzo 9, 2015; Medellín, T. Entrevista, Febrero 26, 2015.

El contexto también debe de enmarcarse tomando en cuenta que la situación de inseguridad que se ha vivido durante la última década, mermó la afluencia a los espacios culturales (Cantú Toscano, 2015). Muchos de los espectadores encuestados prefieren cerciorarse de la seguridad de los espacios antes de acudir a ellos por una cuestión de entretenimiento.

Al preguntarle a Renán Moreno, actor y productor teatral regiomontano acerca del mejor y peor momento para hacer teatro, su respuesta fue que era cambiante pero que el factor de la inseguridad definitivamente había afectado la asistencia: “Cambió mucho con la inseguridad” (Moreno, R. Entrevista, Febrero 25, 2015).

Otra de las preguntas pedía a los artistas su opinión al respecto de cuándo era el mejor y el peor lugar para hacer teatro y la respuesta del actor, productor y director Marco Polo, fue:

“El teatro Alameda era buen teatro pero por su alrededor no funciona, es oscuro. Lo cerraron por eso. La ANDA está abierto pero casi nadie quiere ir y el Calderón también porque está en un barrio feo. En la sala Guajardo, por ejemplo, se puede hacer muy buen trabajo y la sala también es buena pero nos pasó que se quejaban por el estacionamiento y la seguridad. Varios nos dijeron que al salir de la obra, les habían quebrado los vidrios de sus coches o robado algo. Y ahí, ¿qué haces?” (Polo, M. Entrevista, Marzo 4, 2015).

Una respuesta más que coincidió con este aspecto de la inseguridad fue al preguntarle al ex vocal de teatro Enrique Gorostieta, qué cambios observaba en el consumo del teatro a través de los años, y una parte de su respuesta fue: “lo más claro, por la inseguridad las funciones tienen que ser más temprano” (Gorostieta, E. Entrevista, Marzo 10, 2015).

A partir de estas tres respuestas a tres distintos cuestionamientos, se puede concluir que la inseguridad ha afectado al quehacer de modo temporal y espacial durante varios años, es decir, los tiempos o momentos y los espacios para la creación y difusión del trabajo escénico se limitan a la falta de seguridad que ha habido en el transcurso de los últimos años en el Estado.

El diagnóstico del Plan Estatal de Desarrollo también hace referencia a esta percepción social y de los agentes involucrados en la producción teatral y cultural en general:

“La preocupante expansión del delito de narcomenudeo, la corrupción de algunos elementos de las corporaciones de seguridad, la falta de coordinación entre estas últimas y la impunidad, son algunos de los factores que han contribuido a incrementar la presencia del crimen organizado en la entidad. Si a ello se añade la disminución de oportunidades de desarrollo durante las coyunturas económicas desfavorables, como las que se presentaron a finales de 2008 y durante 2009, se obtiene una situación de inseguridad que, desde la percepción de la sociedad, tiende a agudizarse.”
(Consejo de Planeación y Evaluación del Estado de Nuevo León, 2010, p. 90)

De acuerdo con este Plan, por medio de la adecuada ejecución de diversas estrategias y líneas de acción propuestas durante el período 2010 al 2015, Nuevo León sería un Estado más seguro, “donde la población desarrollará con libertad y tranquilidad sus actividades cotidianas con una mayor cultura de la legalidad, una administración pública confiable y respetable, con sistemas de procuración e impartición de justicia más

eficientes y eficaces.” (Consejo de Planeación y Evaluación del Estado de Nuevo León, 2010, p. 92)

Desafortunadamente, cinco años fueron insuficientes para que, por medio de la ejecución de este plan de seguridad, se cambiara la percepción social de la inseguridad en Nuevo León. Actualmente no es posible asegurar que todos los espectadores afectados o perdidos por la situación, han regresado. Y aunque si bien es cierto que el gusto del acto escénico pudo haber creado una necesidad de demanda por parte de los espectadores que asistían antes de la situación de inseguridad, definitivamente, la afectación se dio no sólo en ellos y la frecuencia de su asistencia, sino también en los que pudieron en ese tiempo convertirse en espectadores, y ahora no lo son.

Para llevar a cabo el Plan Estatal de Desarrollo, en el mes de Diciembre del año 2009, se instaló el Consejo de Planeación y Evaluación del Estado de Nuevo León, encabezado por el gobernador Rodrigo Medina de la Cruz, en donde autoridades académicas reconocidas, la iniciativa privada, especialistas en proyectos económicos y sociales, participaron ofreciendo su conocimiento de la realidad económica, social y política del estado y su experiencia para la elaboración del Plan. Asimismo, se llevaron a cabo foros de discusión y participación ciudadana para darles eco en las decisiones del Consejo que, según el documento, “se apega a las disposiciones de los artículos 13, 14 y 15 de la Ley referida”. (Consejo de Planeación y Evaluación del Estado de Nuevo León, 2010, p. 6)

La relevancia y seguimiento de la implementación y desarrollo de este Plan es también una tarea compartida. Una vez que ha sido escuchada la participación ciudadana, existe una responsabilidad de carácter social por exigir la presentación de

resultados de las estrategias puestas en práctica, y de ser posible, una revaloración de las acciones para descubrir cómo sería posible lograr una mejor calidad de vida en menos tiempo para todos los nuevoleonenses.

Existe otra entidad que administra esfuerzos y políticas culturales en Nuevo León: el Consejo para la Cultura y las Artes de Nuevo León (CONARTE). Creado a mediados de la década de 1990 y que por ser descentralizado, tiene características que lo hacen distinto a cualquier otra dependencia o institución de cultura estatal en el país:

“El Consejo para la Cultura y las Artes de Nuevo León fue creado en 1995.

Es un organismo público descentralizado del Gobierno del Estado que tiene como objeto propiciar y estimular las expresiones artísticas, la cultura popular y las diversas manifestaciones que propendan a la preservación y enriquecimiento de la cultura en Nuevo León; proteger, conservar y difundir el patrimonio cultural del estado; y promover los valores culturales de la sociedad nuevoleonesa.” (Consejo para la Cultura y las Artes de Nuevo León, 2015, p. Quienes Somos)

La relación entre organismos como CONARTE y la iniciativa privada es también un aspecto socio-económico a tomar en cuenta al enmarcar la micropoética del Teatro en Nuevo León.

Han existido varios modelos de relación entre la iniciativa privada y la producción artística, los que se han manifestado en la ciudad de Monterrey, Eduardo Ramírez los describe como una transición de un modelo de trabajo paternalista a uno modelo flexible y de autogestión. (Ramírez, 2009, p. 97) El modelo paternalista es aquel

en el que se ofrecen prestaciones y beneficios sociales para evitar confrontaciones entre el obrero y el patrón (pp. 97-105).

En consecuencia a los procesos de globalización, este modelo cambió a uno flexible, en donde al trabajador se le pide ser más competente, por lo tanto la autogestión y el individualismo toman el lugar de la antes llamada “solidaridad empresarial” (pp. 106-117).

Particularmente en el teatro regiomontano el segundo modelo de Ramírez es el que parece que ha subsistido desde los años ochenta pero luego, en el momento en que surgió CONARTE, hubo un modelo distinto, este modo de trabajo integra por un lado, características paternalistas con los apoyos y las becas y por otro, actitudes individualistas con el fomento de la autogestión y el emprendedurismo (Medellín, 2015). Algunos de los riesgos que se observan en este modelo paternalista y flexible se describirán en el apartado siguiente, donde se exponen problemáticas del quehacer.

Para ejemplificar este modelo, existen: el EFI TEATRO, convocatoria lanzada por CONACULTA, basada en el Artículo 226 Bis, y la Ley de Mecenazgo, basada en el artículo 159 Bis de la Ley de Hacienda del Estado de Nuevo León, para que las empresas, con CONARTE como intermediario, puedan apoyar con financiamiento a los proyectos culturales.

El primero es explicado de la siguiente manera, por el sitio oficial de CONACULTA:

“A través de EFITEATRO, los contribuyentes que aporten a Proyectos de Inversión en la Producción Teatral Nacional en México autorizados por el Comité Interinstitucional de dicho estímulo, pueden obtener un crédito fiscal, equivalente al monto de su aportación, aplicable contra el impuesto

sobre la renta del ejercicio en el que se determine el crédito o poder aplicarlo en los diez ejercicios siguientes, hasta agotarlo.²⁸

El segundo caso, es la Ley de Estímulo a la Creación Artística, administrado por CONARTE a través del artículo 159 Bis, el cual es también un estímulo para la creación artística, en donde la iniciativa privada puede contribuir con un monto de hasta \$500,000 distribuidos en el año, para la elaboración de un proyecto o la estabilidad económica de un artista o una compañía. CONARTE, a través de esta convocatoria, ofrece ser un intermediario entre el artista y la empresa, quien funciona como mecenas cuando se toma el impuesto que pagaría por su nómina total y de ahí, se saca el presupuesto que se les otorga a los artistas para que produzcan teatro.

Ambos estímulos para la creación fueron puestos en vigor en el año 2011. Hasta la fecha, en las publicaciones más recientes de los resultados del Artículo 153 Bis (desde su primera publicación en 2012), no hay grupos de teatro del Estado de Nuevo León que hayan sido beneficiados con dicho apoyo, pues estos han sido otorgados a proyectos de otras disciplinas artísticas. En cuanto al Artículo 226 Bis, los resultados no exponen la procedencia de los proyectos de teatro nacionales que han sido apoyados, por lo que tampoco es posible comprobar que haya habido proyectos teatrales de N.L. beneficiados con esta Ley. Esta situación pone al descubierto las siguientes preguntas: ¿Por qué no ha habido grupos nuevoleonenses de teatro que hayan sido acreedores o merecedores a estos estímulos? ¿Será por falta de creadores informados en materia legislativa? ¿Será por

²⁸ Cabe mencionar, que las cantidades distribuidas no son menores, pues según lo publicado en febrero del año 2015, por medio del Diario Oficial de la Federación, los resultados de los proyectos seleccionados y el monto de apoyo autorizado fue de \$44,372,111.45 (Cuarenta y cuatro millones trescientos setenta y dos mil ciento once pesos 45/100 M.N.) por concepto de estímulo fiscal a la producción teatral nacional correspondiente al ejercicio fiscal de 2014 («EFITEATRO - Consejo Nacional para la Cultura y las Artes», s. f.)

falta de calidad en proyectos propuestos por nuevoleonenses? ¿Existirán empresas nuevoleonenses interesadas en apoyar proyectos de teatro local?

A modo de reflexión sobre estas preguntas, es posible diagnosticar tres síntomas en la relación entre la práctica escénica, las autoridades y la iniciativa privada. El primero es que hay una falta de difusión por parte de las autoridades Federales, Estatales y organismos como CONARTE, de las convocatorias para acceder a estos apoyos. Es posible llegar a esta conclusión porque los artistas han expresado que no saben que existen estas leyes, no se enteran de las fechas de aplicación a las convocatorias, no saben cómo leerlas, además de que la información no es de fácil acceso, puesto que su publicación se hace a través de muy pocos medios de comunicación y con poca frecuencia, siendo que una es convocatoria permanente y la otra está enmarcada en un tiempo de seis meses o más.

El segundo se da debido a que la documentación que se exige en dichas convocatorias es de alto nivel de confidencialidad para las empresas, por lo tanto, los apoyos sólo pueden otorgados a los pocos artistas que puedan acceder a dichos documentos sólo debido a relaciones de confianza y cercanía en primero y segundo grado o a su habilidad en las relaciones públicas y presencia en el mundo empresarial.

El tercero es que existe una falta de compromiso político por parte de los artistas para gestionar su trabajo con orden administrativo, para participar como ciudadanos en las decisiones e impartición de las políticas culturales, y para organizarse como gremio que exija al Estado el seguimiento de dichas políticas culturales y a CONARTE su papel de intermediación o aval institucional del artista ante la iniciativa privada.

Los resultados de las entrevistas a los creadores escénicos y el estudio de la educación artística provocan otras reflexiones que podrían aportar causas y efectos de los síntomas aquí observados.

2.1.2 Problemáticas desde el quehacer teatral nuevoleonés

Para obtener las necesidades básicas de una vida digna, una persona con carrera profesional debe valerse de todas las habilidades y aptitudes que haya desarrollado durante su estancia en la escuela. A diferencia de la opción empresarial que muchos profesionistas tienen en otras áreas académicas, el arte es un terreno bastante inestable, sobre todo para aquellos que van iniciando. Es por esto que quienes no tienen una provisión económica estable en un inicio, optan por emprender su aventura como empleados hasta que encuentran un empleo con al menos un ingreso mínimo de sobrevivencia, seguro social, y otras prestaciones de ley. Algunos creadores mencionan al respecto: “Tenemos que buscar empleo de lunes a viernes y eso nos distrae” (Rivera, A., 2015); “Yo en lo personal tengo que tener un trabajo fijo de otra índole porque en Nuevo León no hay presupuesto para un teatrista” (Salinas, Y. Entrevista, Marzo 22, 2015); “El artista ofrece lo mejor de sí, pero el 85% tiene otro trabajo o lo hacen cuando pueden, por hobby” (Polo, M. Entrevista, Marzo 4, 2015). Inevitablemente, los compromisos laborales intervienen en la concentración y producción constante y efectiva del creador.

El modelo de trabajo paternalista y flexible de CONARTE (descrito en el apartado anterior), aunado a las decisiones personales, definen los rumbos distintos o similares de los teatristas. Tanto las diferencias de opinión éticas y estéticas, como las estrategias de supervivencia, causan entre los participantes: críticas destructivas,

intolerancia, envidias, y discursos de distinción cualitativa entre lo “artístico” y lo “comercial”.

“He sabido, no por años de participación, sino por conversaciones con personas de experiencia en el teatro, que el consumo ha disminuido progresivamente en la ciudad durante aproximadamente medio siglo. Yo supongo, debido a un divorcio entre lo comercial y lo artístico.” (Loredo, G. Entrevista, Marzo 4, 2015)

Una opinión similar a la del creador escénico Gilberto Loredo, quien percibe que la baja de público se debe a la división gremial entre lo “comercial” y lo “artístico”, es la de América Rivera, quien señala, que independientemente del tipo de teatro que se haga, los grupos de teatros no se han organizado como gremio: “Si todo el gremio nos pusiéramos de acuerdo, las cosas cambiarían. (...) Estamos tratando de salir a flote y los medios no ayudan, y no nos hemos puesto de acuerdo.” (Rivera, 2015) Patricia Loya es otra productora que reconoció estas actitudes de “individualismo” -mismo del que habla Eduardo Ramírez, en su modelo de trabajo flexible (2009, p. 106)- son luchas ególatras entre los integrantes de la comunidad teatral que dividen e impiden lograr metas como grupo. “Ni siquiera tenemos seguro social, pero si todos estamos jalando para un mismo fin, vamos a avanzar (...) todos estamos luchando con el ego, y estamos fregándonos al otro, somos envidiosos.” Cabe señalar la coincidencia de ambas productoras: la desorganización gremial impide, en gran medida, logros de beneficios sociales para los mismos teatristas.

El actor, director y catedrático Vicente Galindo habla de los celos dentro del medio artístico y de la actitud individualista de algunos creadores: “Somos muy celosos. No se quieren pegar con otras personas. También cuando las propuestas son amateurs o

religiosas. No sabemos si el trabajo será bueno o no.” Galindo observa cómo algunos teatristas ven riesgoso el unirse a otros debido a que la característica de aficionados pueda afectar la imagen, nuevamente individual, del propio teatrista (Entrevista, Marzo 6, 2015). Ana Cobos²⁹, por su parte, observa esta actitud negativa entre los creadores, no en el hacer, sino en la participación como público y lo expresa de la siguiente manera:

“...los teatristas no somos público, no debe ser labor de altruismo, no es una fiesta privada, es una dinámica de expresión con los seres humanos, con la sociedad, no con nuestros cuates. Muy pocas veces vamos a divertirnos, dicen: “vine a apoyar o a ver qué tal”, en realidad es para hacerse pedazos” (Cobos, 2015).

Evidentemente, estas actitudes negativas de muchos, hacen que exista una división gremial. Es paradójico que exista esta condición individualista en sujetos, cuya actividad requiere de un trabajo de equipo tan fuerte para llevarse a cabo.

Aunado a esta actitud, ante la sociedad, se siguen extendiendo los mitos del teatrista como personas informales y dramáticas con una vida estrafalaria y diferente a todos. Al hablar de la personalidad del actor en su libro: “The enjoyment of theatre”, Kenneth M. Cameron y Patti P. Gillespie explican en el año 1996, algunas ideas sociales que han formado un estereotipo del actor a través de los años:

“...a number of traditions have come to surround the acting profession, and if they were not always accurate, they came to seem accurate as actors themselves believed in them: “all actors have to be crazy”; “all actors are

²⁹ Cobos, A. Entrevista, Marzo 10, 2015

immoral”; “the theatre attracts misfits and oddballs”; “actors like to show off”; and so on. Such ideas are not better than gossip until they are proved by objective standards, and for every immoral actor and show off, there is an opposite to disprove the stereotype. Nonetheless, some of these old ideas persist” (p. 139).

Estas ideas antiguas persisten también en México. Felipe Ehrenberg habla de cómo los mitos “envilecen” al artista, de quien se dice que debe “nacer con talento”, y esperar a que “las musas les inspiren”:

“...y mientras esto sucede, vestir de manera estrafalaria, beber y fornicar pantagruélicamente. Somos- eso dice la leyenda- seres espiritufláutic@s o báquic@s, entes casi incorpóreos que subsistimos de aire y sueños guajiros. Habitamos buhardillas o palacios (nunca una casa normal), jamás sabemos qué hora es y somos siempre informales; nuestros bolsillos no tienen fondo, somos como... niñ@s chiquit@s: impulsiv@s, arrogantes, desobligad@s, interesantes (...) y siempre imprevisibles” (Erhenberg, 2000, pp. 11 - 12).

Las falacias del artista también se esparcen por Nuevo León. De acuerdo con P. Loya, esta imagen estereotipada se debe a que: “los que hacemos teatro somos diferentes o no somos normales, tenemos desfase de horarios y de actividades al grueso de la gente” (Loya, P. Entrevista, Marzo 11, 2015). Por otro lado, Javier Serna explica cómo estas concepciones erróneas hacen parecer que “el artista no come, ni se enferma, ni viaja” y que el trabajo de cambiar este imaginario en donde el teatro se hace por “vagos” o por “personas frías” a manera de hobby sería una “responsabilidad de los promotores y artistas” (Serna, J. Entrevista, Marzo 9, 2015).

La propia desorganización de los teatristas como grupo y la imagen mitificada de los artistas, provocan que ante el Estado, los grupos de teatro sean una minoría, poco serios y por lo tanto, poco tomados en cuenta. No es de extrañarse, entonces, que cada vez haya menos presupuestos designados para el apoyo de la creación escénica.

Es esta relación tortuosa entre creador- sociedad – Estado a la que se refiere el presente estudio al hablar del inicio del círculo vicioso.

En la conformación de la imagen del teatrista también se involucran los medios de comunicación masiva, a través de los cuales hay muy poca difusión del teatro debido a que estos medios publicitarios “son muy caros” (Rivera, 2015), por lo cual, es muy difícil que un grupo independiente, es decir, aquel que no cuenta con el apoyo de los medios masivos como patrocinador, considere llevar a cabo estrategias publicitarias que le aseguren que el espectador, al que va dirigido su proyecto, se entere de la puesta en escena.

La imagen del teatro dentro de todas estas circunstancias es muy frágil, muy probablemente se deba a las concepciones transmitidas por generaciones, que el hecho de asistir a un obra de teatro, no sea considerado como una necesidad prioritaria para el nuevoleonés.

Para poder romper el círculo vicioso antes mencionado, habría que trabajar entonces en: (1) romper el estereotipo y construir una nueva imagen del teatrista; (2) trabajar en equipo no sólo en escena, sino para la escena; (3) difundir una nueva concepción del teatro en donde se observe el arte escénico, desde la sociedad y el Estado, como un espacio necesario de identificación social y estética.

A partir de lo que Jorge Dubatti llama “Filosofía del Teatro”, el autor propone una definición en donde el “convivio de cuerpos vivos” es indispensable para que el acontecimiento teatral suceda. A modo de “mini-definición” de teatro, el filósofo compartió su reflexión: “Podríamos decir que el teatro, sería entonces, la producción corporal de poesía, con el cuerpo, desde el cuerpo, en reunión y luego la observación, la expectación de ese acontecimiento poético” (Cátedra Alfonso Reyes, I.T.E.S.M., 2010).

De acuerdo con Dubatti entonces el actor debería de producir poesía con su cuerpo mientras es observado por otro ser humano, si se toma esto como base, ¿qué otras características podrían definir al actor profesional para romper el estereotipo antes mencionado? Para intentar responder esta pregunta, César Oliva Bernal recuerda las reflexiones hechas por Stanislavski y otros teóricos del Teatro de Arte de Moscú:

“El actor necesita una disciplina de soldado. (...) Hace falta una organización y un orden perfecto para que la parte externa, organizativa del espectáculo, funcione bien, sin que nada pueda entorpecer su vivo fluir. Pero la parte interna, creativa del espectáculo, exige todavía mayor esfuerzo organizativo y mayor disciplina. (...) Y si tenemos presente que nuestro trabajo se realiza en las difícilísimas condiciones de creación pública, en las siempre complicadas circunstancias internas del teatro, queda claro que las exigencias de una disciplina externa general, y de la interna y espiritual son mayores” (2004, p. 286).

Como complemento a esta definición, y tratando de englobar las opiniones de los artistas nuevoleonenses encuestados, se propone otra conceptualización del profesional del teatro, quien es aquella persona que está en constante preparación artística, conoce a

su espectador (Alanís, C.; Domínguez, I. 2015)³⁰ y le ofrece la experiencia estética como algo disfrutable y atractivo (Roger; Cantú, O. 2015)³¹, como un diálogo (Cobos, 2015), es decir, es un sujeto que hace “buen teatro” o teatro de calidad, (Alanís, C.; Cantú, M.; Jasso, M.; Leal, P. 2015)³²; con actitudes que implican esfuerzo, ánimo, disciplina, orden (Cobos, A. ; Leal, P. 2015)³³, pasión, auto exigencia, disposición al trabajo, decencia ética, (Barrientos, A.; Galindo, V. 2015)³⁴, compromiso; busca desarrollar habilidades o unirse con personas que ejerzan el análisis social para lograr una asertividad en la producción (González, M. 2015)³⁵, además de actividades como administración, ventas, mercadotecnia, comunicación, publicidad, difusión cultural (Barbosa; de la Cruz; Polo; 2015)³⁶; busca apoyos para administrarlos inteligentemente y no depender de ellos (Alanís, C.; Barbosa, O.; Cantú, R.; Serna, J. 2015)³⁷, participa de distintas maneras en la actividad escénica (Cantú, R.; Carlo, A.; De la Cruz; Loya, P.; Medellín, T. 2015)³⁸; renueva su repertorio (Galindo, V. 2015) observando a consciencia su realidad y su entorno (Cantú, O.; Jasso, M.; Loredó, G.; 2015)³⁹; es sensible a las necesidades sociales, económicas y estéticas (Cobos, A.; Rivera, A. 2015)⁴⁰ pero también es capaz de

³⁰ Alanís, C. Entrevista, Febrero 26, 2015; Domínguez, I. Entrevista, Febrero 26, 2015

³¹ Cantú, O. Entrevista, Marzo 10, 2015; Roger, R. Entrevista, Marzo 9, 2015

³² Alanís, C. Entrevista, Febrero 26, 2015; Cantú Toscano, M. Entrevista, Marzo 9, 2015; Jasso, M. Entrevista, Abril 22, 2015; Leal, P. Entrevista, Marzo 11, 2015.

³³ Cobos, A. Entrevista, Marzo 10, 2015; Leal, P. Entrevista, Marzo 11, 2015.

³⁴ Barrientos, A. Entrevista, Marzo 3, 2015; Galindo, V. Entrevista, Marzo 6, 2015.

³⁵ González, M. Entrevista, Marzo 19, 2015

³⁶ Barbosa, O. Entrevista, Marzo 7, 2015; De la Cruz, N. Entrevista, Febrero 26, 2015; Polo, M. Entrevista, Marzo 4, 2015.

³⁷ Alanís, C. Entrevista, Febrero 26, 2015; Barbosa, O. Entrevista, Marzo 7, 2015; Cantú, R. Entrevista, Febrero 26, 2015; Serna, J. Entrevista, Marzo 9, 2015.

³⁸ Cantú, R. Entrevista, Febrero 26, 2015; Carlo, A. Entrevista, Febrero 24, 2015; De la Cruz, N. Entrevista, Febrero 26, 2015; Loya, P. Entrevista, Marzo 11, 2015; Medellín, T. Entrevista, Febrero 26, 2015.

³⁹ Cantú, O. Entrevista, Marzo 10, 2015; Jasso, M. Entrevista, Abril 22, 2015; Loredó, G. Entrevista, Marzo 4, 2015

⁴⁰ Cobos, A. Entrevista, Marzo 10, 2015; Rivera, A. Entrevista, Febrero 26, 2015.

valorar y hacer valer económicamente su trabajo (Aguirre, A.; Cuervo, V.; Loredó, G. 2015)⁴¹ participa en decisiones gremiales (Gorostieta, E., 2015; Hinojosa, A.; Loya, P.; Rivera, A., 2015)⁴² y exige reformas a las autoridades de gobierno para que presten atención al arte escénico y así poder conseguir recursos (Cantú Toscano, M. 2015); un apasionado (Galindo, V.; Serna, J.; 2015)⁴³ que camina siempre adelante, como diría Erhenberg: “con el corazón en el arte y los pies en la tierra” (2000).

Es posible decir entonces que mientras el teatrista no trabaje en equipo para construir una nueva imagen del teatro y de sí mismo y mientras la expresión escénica no sea evaluada como un espacio necesario de “convivencia”, como lo ha propuesto Dubatti, e identificación social y estética, no sólo hay una dificultad de supervivencia económica y estética de los creadores sino que esto es sólo un síntoma de cómo la sociedad regiomontana está en crisis.

Dicha crisis se propone entonces ser tratada desde cuatro puntos de vista. (1) La calidad en y para el quehacer teatral, es decir, un equipo organizado de teatristas que respeten los modos de supervivencia económica de cada quien, que estén generando una producción escénica constante en donde el público asistente pueda construir una identidad social más saludable, a partir de la poíesis entre creador y espectador, y que, a su vez, los creadores participen como ciudadanos en un gremio existente e importante para el Estado, en donde, a partir del convivio, se generen políticas culturales emanadas

⁴¹ Aguirre, A. Entrevista, Febrero 26, 2015; Cuervo, V. Entrevista, Febrero 25, 2015; Loredó, G. Entrevista, Marzo 4, 2015.

⁴² Gorostieta, E. Entrevista, Marzo 10, 2015; Hinojosa, A. Entrevista, Marzo 3, 2015; Loya, P. Entrevista, Marzo 11, 2015; Rivera, A. Entrevista, Febrero 26, 2015.

⁴³ Galindo, V. Entrevista, Marzo 6, 2015; Serna, J. Entrevista, Marzo 9, 2015.

de la creación de la poíesis con el público⁴⁴. (2) El estudio de públicos, y para este punto habría que pedir el involucramiento no sólo de artistas nuevoleonese, sino también de instituciones, teatros e investigadores; las instituciones y teatros para que documenten la asistencia y ofrezcan información cuantitativa al respecto; los intelectuales para que aporten información cualitativa y reflexiones puntuales del quehacer, y los mismos hacedores para que sean observadores de su sociedad y aporten información valiosa de la percepción los espectadores que asisten a sus montajes. (3) La generación de nuevos públicos, y para que esto suceda, es necesario el surgimiento de una crítica teatral que promueva las características positivas y necesarias del teatro para la sociedad, además, es indispensable el papel que juegue la educación en el fomento del consumo teatral como hábito, la participación del Estado en el impulso y emprendimiento de políticas culturales, la participación de los artistas como gremio que exige el seguimiento a estas políticas culturales y que se compromete a realizar una producción de calidad, y la participación de los medios de comunicación en la difusión del teatro. (4) La participación del Estado y los organismos como CONARTE, quienes ejercen políticas culturales; dicha participación juega un rol transversal en todo este *círculo vicioso* pues es responsabilidad gubernamental proveer a los ciudadanos un ambiente económica y socialmente saludable para que cada persona aspire a tener una vida digna, en este caso, la dignidad específica que incluye el derecho de los ciudadanos nuevoleonese a nutrirse no sólo físicamente sino también por medio de la realización y la apreciación de la actividad escénica.

⁴⁴ D. Gómez, comunicación personal, 28 de Junio, 2015.

La relación de interacción positiva entre los agentes creador- sociedad- crítica- Estado, puede ser el inicio del *círculo virtuoso* de mayor y mejor producción y apreciación teatral.

Por lo tanto, primeramente es necesario que desde la autoridad estatal, se tome seriamente el papel que juega la cultura en el desarrollo de una sociedad crítica y sana y se trabaje por darle seguimiento a políticas culturales, aunque hayan sido diseñadas por administraciones políticas en períodos anteriores y también implementar nuevas políticas culturales. No hay que olvidar que aunque cambien las personas encargadas de la autoridad Estatal, sigue habiendo una relación muy estrecha entre cultura, sociedad y Estado, y es debido a que la sociedad nuevoleonense está en constante evolución, que es trascendente el emprendimiento de nuevas estrategias para las políticas culturales en Nuevo León.

En segundo lugar, es inminente que se trabaje horizontalmente desde las cuatro áreas antes mencionadas: si se produce un teatro de calidad, por personas respetuosas y propositivas, es posible que haya mayor público; si se estudia el público y la sociedad, se pueden diseñar más y mejores estrategias para la generación de nuevos públicos; y si se fomenta una crítica constructiva se alentará a ambos (artistas y público) a seguir produciendo y demandando calidad. Si se estudia y se trabaja por generar más público desde la educación, es posible que haya más y mejores artistas y seres humanos con un ojo más crítico, por lo tanto el artista se verá en la necesidad de buscar mayor calidad en sus puestas en escena.

2.1.3 El teatrista regiomontano

El entendimiento del lugar que ocupan los creadores escénicos en la sociedad es fundamental para la investigación realizada. Para ello, podemos partir desde la ubicación general de Nuevo León en el contexto económico nacional al que hace referencia el INEGI, en su Encuesta Satélite de Cultura:

“Los Puestos de Trabajo Ocupados Remunerados del sector cultural se ubicaron en 778,958 unidades en el año 2011, lo que representa una participación del sector cultural del 1.9% del total del país. Desde la perspectiva de las áreas generales, se muestra que el rubro de Artesanías y juguetes tradicionales representan la área más relevante en lo que a puestos de trabajo corresponde, con el 43.0%; le sigue el Comercio de productos culturales, con 18.6%; Diseño y servicios creativos, con 8.6%; Libros, impresiones y prensa con el 6.6%; Medios audiovisuales, con 6.4%; Artes escénicas y espectáculos, con 6.0%; Gestión pública en actividades culturales con el 5.7%; Artes plásticas y fotografía con el 2.6%; Patrimonio (sitios históricos y parques naturales) con el 1.5%; finalmente, Música y conciertos aportan el 1.0%.”(Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) & Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), 2012, pp. 27 - 28)

En un intento de describir las actividades de los realizadores escénicos en Nuevo León, se han agrupado de la siguiente manera: (1) las compañías de teatro apoyadas por instituciones o empresas privadas; (2) grupos o artistas independientes; (3) los artistas

que dirigen espacios culturales independientes; (4) los creadores de ingresos mixtos; (5) los creadores dependientes; (6) los creadores con reconocimiento académico y social. A continuación se describen estos grupos, las características generales encontradas, y algunos ejemplos de casos particulares.

2.1.3.1 Compañías de teatro apoyadas por instituciones o empresas privadas

Las compañías de teatro que más han logrado posicionarse en Nuevo León son Producciones Nena Delgado y Producciones Renán Moreno. Ambos han tenido una producción constante durante muchos años y han logrado establecerse al grado de que un teatro de la localidad lleva el nombre “Nena Delgado”. Asimismo, el público de Renán Moreno sabe que podrá encontrarlo en el Teatro Versailles, en donde, semana a semana, hace sus apariciones como actor, director y productor escénico.

Tanto el Teatro Nena Delgado, como el Teatro Versailles, ambos sede de las compañías antes mencionadas, son administrados por Grupo Multimedios, cadena de medios de comunicación masiva, quien les asegura publicidad y público.

El público meta en ambos casos es el que busca la comedia ligera y encuentra desenchufarse de la vida laboral en la carcajada. Y ya que la risa segura es la moneda de intercambio de estos productores, son de los pocos que han logrado constituirse como figuras del teatro regiomontano, pues ya tienen un público consumidor constante.

Así mismo, ambas compañías, cuentan con venta de funciones para empresas privadas, y por lo tanto, giras en la República Mexicana, por medio de las cuales, obtienen más popularidad y más público.

La problemática o crítica a la que estos productores se enfrentan es que, en su búsqueda de complacer al público, es muy común que se pueda perder una propuesta teatral con visión ética y/o estética de la realidad.

2.1.3.2 Grupos o teatristas independientes

Hay otro sector de la población artística que también vive de y por el arte escénico, pero que han procurado generar su ganancia económica en la venta de sus productos, es decir, han encontrado estrategias de producción artística en donde, por medio del que-hacer teatral, desarrollan modelos de negocio, y el producto que se vende es la obra o espectáculo de teatro. Por lo general, son grupos de teatro, pero también hay artistas independientes.

Los creadores independientes han demostrado producción constante y han sido parteaguas para la creación de público de teatro en Monterrey. La mayoría de ellos han sido impulsados por instituciones gubernamentales o privadas, han conseguido patrocinios, o logrado acuerdos con empresas en la venta de funciones privadas.

Un ejemplo de compañía independiente es “La chachita mala”, encabezado por Isabel del Bosque, joven emprendedora que ha logrado posicionar su empresa como una de las compañías de teatro independiente más activas de Nuevo León.

“Nuestra misión es fomentar la cultura de Teatro entretejiendo el entretenimiento con el compromiso social. Reconstruir las problemáticas de los acontecimientos socio-políticos-económicos es nuestro principal objetivo, siendo así partícipes y contribuyentes a la comunidad dentro de

nuestras funciones creativas y artísticas. Teniendo como base la crítica, la sátira y el humor.” (Creativos Web & del Bosque, 2015)

Otro ejemplo es “La percha teatro”, grupo encabezado por Leticia Parra, quien encuentra su público en escuelas y espacios abiertos como el Parque Fundidora y el Teatro de la Ciudad, entre otros.

La problemática o crítica a la que este tipo de productores se enfrentan es también la búsqueda por complacer a sus clientes, que en este caso, es más la iniciativa privada que el público general. Entonces, los artistas pueden verse obligados a trabajar bajo demanda de lo que la empresa que los contrata desea ver.

Por otro lado, hay quienes ofrecen un repertorio a sus clientes y entonces, no es precisamente que trabajen bajo demanda, sin embargo, la decisión final de lo que se va a presentar a la audiencia, no viene del artista sino del empresario.

2.1.3.3 Los creadores que dirigen espacios culturales independientes

En Monterrey también hay espacios independientes con propósitos de desarrollo cultural y artístico. Estos espacios han enfocado sus esfuerzos en auto-gestionar obras de teatro y contar con producciones constantes.

Actualmente un ejemplo de espacio cultural alternativo es el “Theatrón”, dirigido por el maestro Xavier Araiza, ex vocal de Teatro de Nuevo León y administrador del espacio cultural “Gargantúas”. En respuesta al posteo de invitación a reflexionar sobre el teatro regiomontano, Araiza agregó la definición de su espacio de la siguiente manera:

“En el Theatrón, espacio nuestro de autogestión teatral, tenemos la idea de convocar a los teatreros/as para reflexionar abierta y civilizadamente sobre

estos temas que pongo en práctica en el grupo Teatro Laboratorio F. Pronto publicaré un blog o columna en mi revista electrónica profundizando sobre estos temas.” (Araiza, 2015)

Por otro lado, también está el museo de “La casa de los títeres”, el cual es un espacio independiente dirigido por Elvia Mante y César Tavera, quienes a su vez fundaron la compañía Baúl Teatro. El sitio oficial publica lo siguiente como descripción de esta asociación.

“Baúl Teatro es una asociación civil dedicada al teatro desde 1986 que ha puesto especial énfasis en la creación de espectáculos para niños y/o con títeres. Sus creaciones artísticas han sido reconocidas a nivel nacional e internacional tanto por su dramaturgia como por sus puestas en escena. Como promotores han incursionado en la creación de espacios culturales, organización de eventos internacionales y la publicación de materiales editoriales. Al ser una organización sin fines de lucro constantemente crea proyectos que puedan ser auspiciados por diversas instituciones para poder llevar sus espectáculos, talleres y exposiciones a zonas vulnerables económicamente.” (Espacios de México & Baúl Teatro, 2011)

La problemática que estos espacios enfrentan es económica y de recursos técnicos, pues no son negocios que fácilmente puedan adquirir un ingreso de público constante y sin embargo, son de suma importancia como espacios para la reflexión, la gestión de teatro- en todas sus formas- la práctica artística y la apreciación escénica. Estos espacios son punto clave para seguir fomentando el *círculo vicioso* ya mencionado o por el contrario, desarrollar un *círculo virtuoso*.

2.1.3.4 Los creadores de ingresos mixtos

Hay una gran cantidad de artistas que cuentan con un ingreso estable por parte de un empleo durante el día, medio día o por horas. Y el resto de su día, durante la tarde o noche, es para agendar sus horarios de ensayos y la producción de proyectos escénicos.

Algunas actividades que estos creadores realizan son la docencia en escuelas públicas y privadas, el fomento de actividades y programas de educación, la administración y participación en instituciones culturales, el “free-lanceo” en diseño de imagen personal o empresarial, trabajo en medios masivos, trabajos en el sector de servicio social o área de humanidades como promotores culturales, psicólogos, fotógrafos, músicos o bien, actividades completamente ajenas a la actividad cultural.

La problemática o crítica a la que comúnmente se enfrentan estos creadores es que como su tiempo está dividido entre su empleo y la práctica escénica, es fácil que se distraigan de su labor artística y por lo tanto, no se haga con la calidad esperada.

2.1.3.5 Los creadores dependientes

Existen artistas de teatro en esta ciudad que dedican todo su tiempo a la gestión, desarrollo y producción teatral en diversas áreas y que son dependientes de alguien más, ya sea de sus padres, de su cónyuge, acreedores a becas o benefactores de alguna pensión alimenticia o de jubilación, comúnmente estos artistas, no tienen dependientes económicos. Estos creadores también constituyen una fuerza de producción cultural y gestionan oportunidades de empleo para nuevas generaciones.

No obstante, hay quienes, después de un tiempo, dejan de recibir estos apoyos o buscan otro tipo de ingresos, lo que puede causar, que sean creadores de ingresos mixtos

o /productores frustrados/ que decidieron dedicarse a alguna profesión completamente distinta pero que siguen asistiendo al teatro.

La mayoría de estos creadores son jóvenes emprendedores, recién egresados y apoyados por sus padres o cónyuge, con empuje y amor por el arte. Muchos de los artistas y grupos que actualmente son independientes o de ingresos mixtos empezaron siendo dependientes.

Otros creadores dependientes son los que obtienen becas o apoyos gubernamentales. Su producción está directamente relacionada con lo que piden las convocatorias. En pocos casos, hay quienes logran que las becas sean un impulso para su próxima producción, desafortunadamente hay muchos casos en los que el apoyo es administrado únicamente con propósitos de producción y no se piensa en la distribución de la obra o no se buscan espacios de presentación distintos a los de las convocatorias, esto hace que las temporadas sean muy cortas, que la puesta no madure y por lo tanto que no se genere más público para futuras presentaciones del mismo grupo.

La problemática o crítica a la que se enfrentan estos creadores es precisamente esa dependencia de otros para producir. Y aunque si bien es cierto que esta dependencia no es siempre un factor decisivo de la calidad del trabajo, es posible que los apoyos económicos dañen la intención de la práctica.

El maestro Javier Serna, explica cómo, en su opinión, los estímulos económicos de CONARTE corrompieron incluso a los maestros que antes hacían teatro por pasión.

“Es necesario fomentar la formación de un nuevo perfil de artista. Hace algunos años, vi en un programa, creo que en el Canal 22, estaban

entrevistando al maestro Fernando de Ita, Jaime Chabaud y Rodolfo Obregón, quien era en ese momento, director del CENART, y estaban hablando sobre apoyos económicos para el teatro y surgió una cosa muy interesante. ¿Qué pasaría si se retiraran todos los apoyos para hacer teatro en México? Y la reflexión fue: “Aquéllos que sobrevivan y sigan haciendo teatro después de este fenómeno, serán los verdaderos teatreros”...

Compartir una experiencia como esta, me parece muy rico. Los artistas tendrían que partir de esa premisa. Hay una inversión en los valores. La gente está buscando los abastos para hacer teatro y luego se preocupan por el teatro que hacen, a mí me parece que se trata de hacer el teatro que te gusta hacer. Yo creo que el reconocimiento y la remuneración económica vendrán por consecuencia pero no al revés” (Serna, J. Entrevista, Marzo 9, 2015).

El riesgo de una postura extrema de independizarse de CONARTE o de otras dependencias, es que algunos creadores lo expresan en una actitud apática y la evasión por participar en las decisiones de la Vocalía de Teatro, cuya presencia en CONARTE podría ser de alto impacto en la injerencia en políticas culturales para el Estado si hubiera más participación de los agremiados, cuya asistencia a las juntas es poca –en comparación al número de agremiados inscritos- o nula⁴⁵.

⁴⁵ Como ejemplo, se puede hablar de la junta del 25 de Febrero del presente año, en donde se convocó a los teatristas agremiados a participar en la decisión de quiénes conformarían el jurado que seleccionará las puestas en escena locales que participarán en el Festival de Teatro de Nuevo León, 2015. La poca asistencia a la junta, dio como resultado que no hubiera propuestas de candidatos. Ángel Hinojosa, actual vocal de teatro, publicó en la página: “Vocalía de Teatro Conarte” de Facebook, al día siguiente de la junta: “Por tal motivo, decidimos que la Comisión de Teatro designará el jurado, sobre una base de candidatos propuestos en la página de la Vocalía de Teatro durante la siguiente semana” (Hinojosa, 2015).

2.1.3.6 Los creadores con reconocimiento académico y social

Existen también aquellos creadores que trabajaron gran parte de su vida y ahora viven de su jubilación y de hacer teatro. Dichos artistas pueden “darse el lujo” de elegir los proyectos en donde quieren participar. La mayoría de ellos, siguen trabajando como maestros de teatro o actores⁴⁶, tal es el caso de Rubén González Garza, quien a sus 83 años sigue siendo un ejemplo de creador teatral regiomontano, maestro y artista- en toda la extensión de la palabra.

Todas las problemáticas o críticas que se les han hecho a este tipo de creadores, ya han sido superadas y rebasadas, esta es una de las principales razones por las que se les reconoce su trabajo. Además que la perseverancia y calidad que han sembrado cada día de su vida en las expresiones artísticas, han creado no sólo las bases de lo que hoy es el teatro nuevoleonés, sino también una generación de seguidores, artistas y formadores comprometidos con las artes escénicas.

2.2 La Formación Teatral en Nuevo León

Hay quienes encuentran en el arte, alternativas de re- estructuración o re- construcción de la identidad regiomontana a través de procurar experiencias estéticas que sensibilicen y enmienden el tejido social contemporáneo. A estas personas también se les puede llamar profesionales de cambio, pues de manera directa o indirecta, participan en esta re-configuración.

Los profesionales de cambio que deciden compartir sus conocimientos artísticos a otros por medio de la docencia, tienen la opción de comenzar a dar talleres de arte en

⁴⁶ Otros ejemplos, serán citados en el siguiente apartado, en donde se habla del contexto educativo y de formación teatral en Nuevo León.

escuelas públicas, privadas o dedicadas exclusivamente a la formación de las artes.

La mayoría de los profesionistas entrevistados que decidieron empezar a ejercer su práctica docente en las artes escénicas, coincidieron en un proceso que inicia con el profesor recordando y llevando a cabo con sus alumnos los ejercicios que le parecieron más trascendentes de los que hizo mientras estudiaba. Hay quienes pueden optar por complementar estos ejercicios buscando libros de ejercicios teatrales básicos, los cuales se realizan durante unas tres o cuatro semanas, pues al cabo de ese tiempo, se debe iniciar la preparación de alguna obra de teatro, que es normalmente la evidencia que las instituciones piden para observar que hubo resultados en el taller. Al final, si el facilitador motivó a los alumnos a integrarse, es muy probable que la combinación entre los ejercicios trabajados en forma de juego, la convivencia y la experiencia de haber participado en la obra de teatro y el taller en general, se convierta en un “buen recuerdo”, en donde, probablemente, se desarrollaron habilidades básicas de la persona como su seguridad, autoestima, expresión corporal y/o voz.

No es casualidad que los teatristas se involucren en la educación, de hecho, a principios del siglo XX, la Educación y las Artes de Nuevo León eran coordinadas por un solo organismo: la “Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes”. Dicha institución publicó la Ley de Educación Primaria para el Distrito y los Territorios Federales (Díaz, P. 1908), la cual mencionaba que la formación debía “abrazar” cuatro áreas disciplinares: (1) la cultura moral, (2) la cultura intelectual, (3) la cultura deportiva y (4) la cultura estética. Esta última debía efectuarse: “promoviendo la iniciación del buen gusto a proporcionando a los educandos emociones de arte adecuadas a su edad.” (Díaz, P. 15, Agosto, 1908. [Ley de Educación Primaria de Porfirio Díaz al C. Lic. Justo Sierra, Secretario del Despacho de Instrucción Pública y

Bellas Artes] Compilación Educación (1900 a 1930, Caja número 2, Segundo Legajo, último documento) Archivo General del Estado de Nuevo León, Monterrey, N.L.)

Desde principio de los años veinte en México, la relación entre educación y cultura permeó a la educación básica y profesional, esa fue una de las aportaciones de José Vasconcelos y su principal bandera, aunque en ese momento su intención era dejar atrás el “pasado porfirista” (Berman & Jiménez López, 2006, pp. 94-95). Luego, durante el sexenio de Luis Echeverría (1970-1976), “sofocando las protestas con generosidad y concesiones” (Zaid, 2013, Capítulo Echeverría y la Cultura), la cultura recibió grandes aportaciones económicas y se propuso que los Centros de Educación Artística del INBA, fueran programas de acompañamiento continuo de la educación básica, media y superior, y como en cada cambio de sexenio, la siguiente administración traía su propia agenda⁴⁷.

Edgar Ceballos, en el prólogo a E. Pineda (2012) habla de cómo la primera fase de la educación teatral nacional era casi “chamánica”, es decir, eran personas que deseaban comunicar sus saberes empíricos sobre las tablas y que luego se convirtieron en los maestros de los primeros talleres de teatro con los alumnos como sus discípulos (Pineda, 2012, pp. 11-12). La mayoría de las ocasiones, si no es que en todas, estos apasionados teatristas hicieron este trabajo “por amor al arte”, es decir, sin sueldo, sin un programa académicamente formal y en espacios de la misma institución que se adaptaban a la hora del taller. Esos antecedentes de la formación teatral se convirtieron en lo que ahora Pineda enuncia con el título de su libro: “Cada quien su método”.

En Nuevo León, algunas de esas “vacas sagradas” (Cobos, 2015) fueron: Sergio

⁴⁷ Castillo, Marcos. Comunicación personal, 4 de Junio, 2013.

García, Julián Guajardo, Rubén González Garza, Luis Martín, Virgilio Leos, Gerardo Valdés, Rogelio Villarreal, David Gómez, Guillermo Alanis, Dardo Aguirre, entre otros. Ellos empezaron a generar semilleros e inspiraron jóvenes que más tarde se convertirían en productores escénicos, actores, dramaturgos, directores, técnicos, filósofos, maestros, artistas y nuevos públicos.

En el desarrollo de su metodología, Pineda observa dos tipos de maestros, los que “enseñan” y los que “educan”. Los primeros muestran cómo se deben hacer las cosas, resuelven todo y dirigen al alumno “a control remoto”; los segundos, fomentan la autorresponsabilidad, la madurez y el aprendizaje constante, y desde la perspectiva del autor, este es el perfil deseable (pp. 42-43). Aunque no es posible decir que los primeros maestros del teatro nuevoleonés tenían antecedentes de formación pedagógica para alcanzar ese perfil al que Pineda se refiere, su hambre de compartir la actividad y la necesidad de supervivencia económica, los llevó a ligar su enseñanza con las instituciones educativas de nivel básico, medio y profesional:

“A mí me tocó una época en donde las universidades participaban en las muestras y se preocupaban por hacer teatro de muy buena calidad, me tocó una época en donde el mejor teatro era el del TEC, la UR y la UDEM. (...) se acuñó el término de las “vacas sagradas” y las encerraron” (Cobos, A. Entrevista, Marzo 10, 2015).

Como un ejemplo de los esfuerzos por lograr una transición hacia la educación formal, el maestro Sergio García y otros profesores que tenían este mismo interés, crearon la Escuela de Teatro de la Facultad de Filosofía y Letras en 1974. (Secretaría de Extensión y Cultura, UANL., 2011, párr. 4). Para 1976, el rector de la Universidad, Dr. Luis Eugenio Todd, creó el Instituto de Artes, antecedente de lo que más tarde (1980) se

convirtió en la Escuela de Artes Escénicas, la cual obtuvo el rango de Facultad, para el año 1997, fecha en que se autorizó la propuesta para la creación de una Licenciatura en Arte Teatral (Facultad de Artes Escénicas, UANL, 2015)

En los años ochenta, la Nena Delgado y Enrique Fernández entre otros, participaron en la fundación del Instituto Arinte o Instituto de Artes Interpretativas. Más tarde, PROTEAC - Profesionales del teatro A.C. es fundada por actores dispersos, que se empezaron a aglutinar, y a conseguir patrocinios para hacer montajes (Castillo, M. comunicación personal, 4 de Junio, 2013; Revista Digital: Alternativa Teatral, 2009).

De acuerdo con el maestro Marcos Castillo (2013), la creación del CET (Centro de Estudios Teatrales), se hizo con la idea de tener un centro educativo de donde pudieran egresar grupos de artistas preparados para luego crear una “compañía de teatro de repertorio”, el plan fue interrumpido nuevamente, con el cambio de administración política en el Estado.

Actualmente, la oferta educativa de talleres de teatro se puede ver en escuelas públicas, privadas y academias dedicadas exclusivamente a la formación artística. La preocupación por la educación seria de los jóvenes y niños en materia del teatro, la comparten aquellos que alguna vez formaron parte de las generaciones de los primeros talleres “no formales”.

La combinación de la experiencia empírica como Presidente de Academia de Artes-Teatro, de la Zona 74 de Escuelas Secundarias Particulares, región 12, durante el período 2007 a 2012, y la investigación de la educación del teatro en secundarias y preparatorias públicas del Estado, muestra los siguientes resultados. Para el nivel básico, apareció un intento por formalizar esta instrucción. La Reforma Educativa para la Educación Secundaria propuso cuatro asignaturas para que cada escuela seleccionara la

de su preferencia en la forma de llevar la materia de Artes durante los tres años del nivel. De acuerdo con esto, Danza, Artes Visuales, Música y Teatro son las disciplinas en las que se divide la formación artística de los jóvenes mexicanos que estudian el nivel Secundaria en las escuelas inscritas en la Secretaría de Educación.

Los contenidos y aprendizajes esperados de la asignatura tienen como objetivo desarrollar la “Competencia Artística y Cultural” a partir de experiencias que promuevan la sensibilidad, percepción, la imaginación y la creatividad, fomentando un pensamiento artístico y una visión estética. (Secretaría de Educación Pública, 2013, párr. 1)

Para los docentes de estas áreas, se ha propuesto una actualización, la cual se imparte únicamente a los que se desempeñan como: “Presidentes de Academia de Artes (y la asignatura)” organizados por zona de Escuelas Secundarias y por región. Dichos asistentes, son responsables de proporcionar asesoría técnico – pedagógica a los maestros de su especialidad que imparten la misma asignatura en las escuelas que pertenecen a la misma zona.

Cinco son las reuniones que se llevan a cabo durante el ciclo escolar, una por período de clases. En un principio, la sede no cambiaba, más tarde, se decidió realizar cada junta en una escuela diferente a la anterior para apoyar a los maestros que tenían que trasladarse a lugares muy lejanos a sus escuelas.

En estas reuniones, especialistas en la disciplina entregan material didáctico, ofrecen ideas, se realizan ejercicios y se comparten experiencias que se han generado en la dinámica del aula. Es en esta congregación de “Presidentes de Academia de Artes (y la asignatura)” que se han percibido dos visiones: por un lado, existe un grupo de docentes interesados, comprometidos y preocupados por la formación integral de los jóvenes. El perfil es, en su mayoría, de profesionistas que tuvieron una educación

artística (formal o informal), incluso muchos de ellos siguen participando del quehacer artístico en Nuevo León. Algunos ejemplos de estos maestros, que imparten la asignatura de la academia de Artes - Teatro son: Yolanda Salinas (profesora de teatro de la secundaria número 50, Lic. José Vasconcelos) y Carlos Gueta (profesor de teatro en la Secundaria Técnica número 33 y en la Secundaria número 35 del Estado), quienes también dirigen el Coloquio de Teatro de Nuevo León; Irma Olivares (profesora de teatro en la secundaria número 57, Profesor Roger Pompa Pérez desde 1992), promotora de teatro desde 1983, obtuvo el premio del “Primer Concurso de Obras de Teatro de la Frontera Norte 1984 y es actualmente una de las pocas que desarrollan dramaturgia para ser representada por niños y jóvenes; entre otros.

Dichos profesionistas deciden compartir o no la experiencia vivida en la reunión. En el mejor de los casos, el docente realmente lleva a cabo un proceso de asesoría técnico-pedagógica a los otros compañeros de la zona. Sin embargo también puede constituirse un primer filtro de la información, pues hay quienes no consultan con otros profesores de la zona y éstos se quedan sin conocer lo que se vivió en la junta; o hay quienes conociéndolo, lo comparten “a medias” pues hacen llegar el material sin explicación, por medio de la delegada de la Secretaría de Educación que está en la escuela.

Por otro lado, existe el grupo de docentes que también asiste a las reuniones de actualización. Su perfil es comúnmente de profesores que no tuvieron ningún tipo de educación artística y que no demuestran un convencimiento real acerca de la impartición de la materia, sino que cumplen con la actualización por ser un requisito solicitado desde sus autoridades. Se podría decir, que su propia mentalidad constituye también un filtro de información, pues su compromiso no permitirá que comprendan toda la información

recibida. También ellos deciden compartir o no la experiencia vivida en la reunión y es aquí cuando aparece un segundo filtro.

Los profesores que no asisten a las reuniones pueden o no cubrir un perfil con formación artística, puesto que para algunas escuelas es más importante su formación académica como docente que lo artístico. También puede o no suceder que reciban la información actualizada. Por lo tanto, la actualización puede resultar no muy efectiva para estos profesores, sobre todo para aquellos que imparten la materia sólo para cubrir un número de horas que complete la cantidad que la institución le solicita.

Hay un factor más que se debe de tomar en cuenta a la hora de hacer este estudio, y es el hecho de que depende de cada escuela, sobre todo las escuelas privadas, llevar a cabo o no los programas artísticos propuestos por la Secretaría de Educación. Existen instituciones avaladas que no imparten estas disciplinas, o que deciden que los alumnos no las lleven durante los tres años que dura el nivel. Por ende, lo que resulta de la educación artística, específicamente de talleres de teatro en jóvenes que estudian el nivel Secundaria de escuelas regiomontanas inscritas en la Secretaría de Educación, es muy variado.

En el año 2011, después de algunas pruebas y errores, se llevó a cabo otra Reforma Educativa (RIEB 2011), la cual proponía las mismas asignaturas con los contenidos sintetizados, puesto que se observó que la calidad y cantidad cubiertas del programa, podían mejorarse al tomar en cuenta el calendario de actividades de la propia institución.

Por otro lado, el nivel Medio Superior o Preparatoria pública suele ofrecer talleres culturales, estos son extra-curriculares, opcionales y gratuitos para sus alumnos y se llevan a cabo en espacios adaptados de la misma institución.

Para los directivos de la mayoría de las preparatorias muchas veces es más importante que el maestro que impartirá estos talleres, también llamado “instructor”, tenga una preparación académica formal, es decir, una licenciatura. La educación y experiencia artística de estos “instructores” no es tan imperante a la hora de contratarlos. Comúnmente, dichas personas no están inscritas en la nómina formal de la institución, es decir, se les da una compensación por medio de recursos propios, y muchas veces se sustituye el pago por los conceptos: *amor al arte, darse a conocer o tener experiencia*.

El hecho de la cantidad de horas que se le dedican al taller también tiene que ver con esta situación del profesorado. Al profesor se le remunera con una cantidad por hora y al ser pocas, no es muy recomendable para la institución demostrar esos pequeños egresos en la nómina y ofrecer prestaciones de ley a quienes ofrecen su servicio por tan corto tiempo. Este fenómeno resulta en ciertas actitudes por parte del profesor no muy benéfica para el alumnado, como por ejemplo; una constante rotación de personal, el incumplimiento de ciertas normas, la indisciplina en aspectos como asistencia y puntualidad, el poco seguimiento de programas de estudio, objetivos claros en los talleres y la falta de compromiso en general. Lo que después puede también resultar en que los alumnos tomen con poca seriedad el taller.

Actualmente también se imparte la formación teatral a niños y jóvenes a través de organismos públicos como por ejemplo los talleres de teatro impartidos en el Instituto Mexicano del Seguro Social o IMSS y el taller de teatro infantil de la Facultad de Artes Escénicas, a cargo de la maestra Lety Cruz, cuya labor de más de veinte años como formadora de artistas y espectadores le valió el Premio a las Artes 2014. Hoy día también existen academias privadas que promueven las artes y se preocupan por la enseñanza teatral, algunos ejemplos son: el SET (Sistema Educativo del Talento)

promovida por Televisa Monterrey; BAC Studio, Academia de Alto Rendimiento; Performing Arts Center; Talentos; Actor – Arte, etc. Estas academias generalmente trabajan por períodos de tiempo en donde se organizan proyectos y estos se presentan al final del semestre, a veces con motivos de la temporada que se esté viviendo como: la navidad o temas ubicados en la primavera o verano.

Uno de los conflictos que enfrentan las academias privadas es también la constante rotación de personal, debido a que los profesores comúnmente trabajan en diversos empleos y proyectos a la vez. Otra de las problemáticas que comparten con las escuelas públicas, es la inconstancia de los alumnos, quienes al considerarlo como un pasatiempo o una actividad extra a sus prioridades, obtienen un resultado de formación trunca.

A nivel profesional el recuento es distinto, existen actualmente las siguientes opciones para la formación de teatristas en Nuevo León:

- La Facultad de Artes Escénicas de la Universidad Autónoma de Nuevo León, cuya formación abarca un grado de Licenciatura en Arte Teatral y otro en Danza Contemporánea. El egresado del primero de estos grados debe abarcar un “perfil integral en la actuación, la dirección escénica y la docencia”, debe ser sensible a las necesidades sociales, además de ser crítico, competitivo y capaz de ejercer su actividad en compañías de teatro, instituciones educativas, departamentos de difusión cultural y medios de comunicación. Al término de la licenciatura, se pretende que el profesionista pueda “desarrollar la necesidad del arte teatral como vía hacia una nueva conciencia social” (Facultad de Artes Escénicas, UANL, 2015).

- El Centro de Educación Artística Alfonso Reyes o CEDART, mediante el Bachillerato de Arte y Humanidades, y el Profesional Medio en Artes Plásticas, Danza, Música y Arte Teatral. El primero complementa los estudios de bachillerato general con asignaturas de cinco disciplinas artísticas (Danza, Teatro, Artes Plásticas y Visuales, Música y Literatura) para lograr la formación integral del egresado. El segundo requiere de una “vocación definida”, una constancia y un arduo interés por parte del estudiante para que adquiera las habilidades y conocimientos que se ofrecen y para que egrese preparado a enfrentar el mercado laboral. (Instituto Nacional de Bellas Artes, INBA, Secretaría de Educación Pública, & Consejo para la Cultura y las Artes de Nuevo León, CONACULTA, 2015)
- La Escuela de Teatro de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León, que es “un espacio alternativo para aquellos que quieren estudiar teatro y no piensan en una licenciatura sino en un proceso que les permita acercarse al teatro y corroborar sus inquietudes artísticas.” (Aguirre, 2011) La estrategia para cumplir con lo anterior es ofrecer un diplomado intensivo de cuatro semestres.

Así pues, la realidad que se podría percibir de la pedagogía del teatro Monterrey, sin pretensión de excluir a las academias y maestros no mencionados, podría enmarcarse en las siguientes aseveraciones: (1) Existe un esfuerzo por formalizar la asignatura de artes a nivel de secundaria, añadiendo el teatro como una de las cuatro opciones de la escuela para cumplir completamente con el mapa curricular de la educación básica propuesto por la Secretaría de Educación, pero aún no se puede asegurar que los

resultados sean los deseados; (2) En el nivel de preparatoria, los talleres de teatro pueden funcionar como semilleros de futuros productores, artistas y espectadores, pero las instituciones educativas no les han dado la formalidad adecuada; (3) Las únicas escuelas que ofrecen una educación formal del teatro en Monterrey, una vez concluida la educación básica, son: el CEDART, a modo de bachillerato y de Profesional Medio, la Escuela de Teatro de la Facultad de Filosofía y Letras de la U.A.N.L., a modo de diplomado y la Facultad de Artes Escénicas para alcanzar un grado de licenciatura.

Cabe señalar que los creadores experimentados han observado un movimiento de producción y autogestión en las generaciones de artistas jóvenes en los últimos años (Serna, Cobos, Medellín, 2015)⁴⁸, esto no es una casualidad si se toman en cuenta los esfuerzos que se han hecho para la formalización de la pedagogía teatral, lo que es de puntualizarse es que el cambio se ha producido muy lentamente y hasta ahora se está notando. También es una realidad, que lo que, en años anteriores, inició como una pasión por compartir la práctica teatral y un método de supervivencia, poco a poco va convirtiéndose en una necesidad de profesionalización para que el quehacer teatral sea una actividad cultural cada vez más necesaria y mejor valorada.

⁴⁸ Cobos, A. Entrevista, Marzo 10, 2015; Medellín, T. Entrevista, Febrero 26, 2015 ; Serna, J. Entrevista, Marzo 9, 2015

CAPÍTULO III

EL ESPECTADOR NUEVOLEONÉS

Antes de que el ser humano aprendiera a leer y a escribir, ya estaba compartiendo historias, en términos de acción dramática. Desde la imaginación, se puede ver la vida del cavernícola. Mientras hay gente esperando, los cazadores llegan con algún grito de júbilo, el triunfo, y animales cargados a su espalda. Los acomodan y los observadores hacen alguna expresión de asombro, queriendo decir algo así como: “¿Cómo cazaste algo tan grande?”. Alguno de ellos está a punto de contar la historia y les pide que se reúnan alrededor de la fogata. Hace algo de espacio y empieza a hacer una pantomima. Al finalizar, los observadores juntan sus manos para expresar la emoción - el primer aplauso. Aquí existió el primer teatro, y aquí el primer público (Yurka, 1959, p. 6).

El libro “The enjoyment of theatre” (Cameron & Gillespie, 1996), en su primer capítulo explica otras razones por las cuales, puede decirse que el teatro tiene un carácter social probablemente más fuerte que otras artes, debido a la interacción de actores, espectadores y temas, relación enmarcada en una sociedad que influye directamente en cada uno de estos agentes. El artista, al ser parte de la sociedad, refleja en sus historias, lo que a esta le aqueja (o al menos es lo deseable) y busca que el espectador, que también es un ser social, se identifique fácilmente.

El público es una entidad social. Su sentido de grupo hace que el espectador no sólo interactúe con la obra sino con otros espectadores. En esta interrelación de la

agrupación social influye la cantidad de personas reunidas, la naturaleza permisiva de reacción en el teatro, el comportamiento o imagen de los que se reúnen, el espacio y el acomodo del público. Por ejemplo, si el espacio es muy grande en comparación a la cantidad de público, muy probablemente los espectadores se dispersarán por todo el espacio y el sentido de grupo se verá afectado; difícilmente el actor podrá percibir una reacción agrupada para integrarla a su interpretación, lo más probable es que perciba algunas reacciones individuales, con comportamientos que incluso puedan hasta interferir con la atención de otros espectadores en la historia. No sólo hay desilusión en el actor al ver el espacio de butacas con pocas personas sino que además, los mismos espectadores pueden sentirse incómodos porque perciben que no son parte de un grupo, y por lo tanto, muchos no se toman con libertad el permiso de reacción. De la misma manera, si el público es demasiado numeroso, el espacio no es suficiente o no está bien acondicionado, o el acomodo de la audiencia no es estratégico, entonces el sentido de agrupación no se forma, el espectador se distrae y el disfrute de la obra se ve afectado (Ibíd. pp. 24-32).

Un espectador debe disponer voluntariamente sus sentidos para participar activamente en una obra de teatro. Esto no quiere decir que si la obra no es “interactiva”, el espectador no está participando, sino que la obra de arte exige, al que mira, atención y disposición de sus sentidos. Actualmente, gran parte de la información que se comparte día con día mediáticamente viene en frases cortas, menores a los 300 caracteres o 50 palabras. Cuando uno pone atención a un mensaje con más cantidad de información, es porque está decidiendo recibirla.

Volviendo a Cameron & Gillespie, ellos observan hay algunos espectadores que no están preparados para el disfrute del teatro, esto puede verse en algunos que no saben cómo reaccionar ante la intensidad de las emociones o de las historias contadas en el teatro y pueden reaccionar riendo de nervios, otros que están acostumbrados a platicar durante un programa de televisión o una película y no son conscientes que al momento de hacerlo en una obra de teatro, los actores los escuchan y por lo tanto, su comportamiento puede estar afectando la representación. (1996, p. 36)

Un *espectador indispuesto* es aquel que se muestra o se siente completamente ajeno a la representación. Las razones pueden variar: puede que haya sido obligado a asistir, que no esté informado de qué va a ver o que rechace la temática. La actitud del *espectador indispuesto* también puede verse en la apreciación teatral cuando una persona desapruueba una obra por disgusto del género, creencias, religiosidad, desnudos, lenguaje vulgar, o demasiado poético, etc.

¿Es posible saber si una persona está dispuesta o no a ser espectadora? Si lo fuera: ¿cómo proveer el ambiente o elementos necesarios estéticos para que una persona esté dispuesta, sin perder de vista la responsabilidad, que tiene el artista, de decir la “verdad desde el arte” (Adler. 2000, p.30)?

Para responder a estas preguntas, se invita al lector a dos reflexiones, la primera es sobre el espectador. Ángel Sánchez Palencia hace una afirmación de haber encontrado en la Poética de Aristóteles, la relación entre un evento artístico y la educación. Sánchez (1996), tomando como referencia la definición aristotélica de la *kátharsis* y añadiéndole las aportaciones del mismo Aristóteles al saber, “Todos los hombres, por naturaleza desean saber” (frase de inicio de la Metafísica), a la imitación 'Por imitación adquiere (el

hombre) sus propios conocimientos' y al gusto en el aprender 'aprender agrada muchísimo' y (contemplando las imágenes, los hombres) 'aprenden y deducen qué es cada cosa" (p. 131), concluye, con una aseveración lógica: si el arte funciona como dispositivo de conocimiento, entonces es agradable al espectador. "Por tanto, si todos los hombres desean por naturaleza saber, y aprender agrada muchísimo en la medida en que satisface ese deseo, los productos del arte agradan en tanto que son medios de aprendizaje." (Ibíd.)

La segunda reflexión es sobre el artista escénico. Para hacer esta reflexión, se ha de considerar lo dicho por Stella Adler, una de las más conocidas alumnas de Stanislavski: "The theatre was created to tell people the truth about life and the social situation" (Adler & Kissel, 2000, p. 30). Esta responsabilidad del creador de *decir la verdad* será considerada en otros momentos de esta investigación.

Con estas dos ideas en mente, una sobre las expectativas de aprendizaje que puede tener un espectador y la otra sobre las responsabilidades del acto escénico, se retoman las preguntas: ¿Es posible saber si una persona está dispuesta o no a ser espectadora? Si sí lo es, ¿Cómo proveer el ambiente o elementos necesarios estéticos para que un individuo esté dispuesto a ser espectador, sin que el creador pierda de vista la responsabilidad ética de decir la verdad? En el capítulo anterior, se analizó el tema de los artistas y el acto escénico, mientras que este capítulo, se analizará sólo al espectador, describiendo algunas generalidades del mismo.

El primer acercamiento a un universo de público es descriptivo, y la guía de su redacción, responde a cinco preguntas: ¿Quiénes son? ¿A dónde asisten? ¿Cuándo asisten? ¿Por qué asisten y qué los motiva a asistir? ¿Cuánto invierten en asistir?

El escrito se realizó después del análisis de resultados de una encuesta, aplicada en dos momentos; algunos documentos estadísticos previamente publicados por el INEGI, CONACULTA y CONARTE, además de 680 evidencias de visitas culturales realizadas por estudiantes de nivel básico y medio. Posteriormente, en una segunda lectura de esos resultados, se hacen otras reflexiones a partir de las estadísticas y la información cualitativa, con lo que se aspira que al finalizar este capítulo, el lector pueda responder a las preguntas antes mencionadas, no sólo desde la teoría o desde la percepción de algunas personalidades del teatro nuevoleonés, sino también desde la observación de algunos espectadores.

En detalle, se tomaron como referencia varios documentos como: (1) la “Cuenta Satélite de la Cultura de México” –en adelante CSCM-, publicada el 21 de Enero del 2014 por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI); (2) La Encuesta Nacional de Consumo Cultural 2012 – en adelante ENCCUM 2012- documento oficial publicado por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) a través del Sistema de Información Cultural (SIC); y (3) el Informe Anual de Resultados de CONARTE del año 2013, que también fue un instrumento utilizado como fuente primaria. Es importante resaltar que los primeros dos instrumentos, parten de la definición de *cultura* que ha propuesto la UNESCO⁴⁹ y al hablar de *consumo cultural* se refieren a “la participación de los usuarios o beneficiarios en las actividades que

⁴⁹ “La UNESCO se refiere al conjunto de rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos, que caracterizan a una sociedad o a un grupo social. Engloba además de las artes y las letras los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las creencias y tradiciones. A partir de las definiciones de cultura (...) para los fines de este proyecto se le define como el conjunto de creencias, convenciones, formas de convivencia, costumbres, sistemas de valores y las prácticas simbólicas colectivas e individuales que prevalecen en una sociedad” (Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) & Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), 2012, p. 11)

proporcionan los bienes y servicios culturales finales, como leer, escuchar radio, visitar espacios culturales o asistir a alguna festividad.” (Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) & Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), 2012, p. 11). En cuanto al Informe de CONARTE, se utilizó específicamente para estudiar el registro de asistentes a los espacios administrados por el organismo.

Asimismo, se entrevistó a 33 teatristas de distintas generaciones -en un rango de 20 a 70 años. Este cuestionario a profundidad fue generado para conocer la percepción de los participantes de la práctica teatral⁵⁰. A estos creadores entrevistados se les pidió compartir una encuesta con personas que han invitado a sus puestas en escena y que generalmente no asisten, esto con la idea de recabar estadísticas y opiniones de estas personas, en cuanto a sus intereses, gustos, razones y motivaciones de asistencia o no asistencia al teatro⁵¹. Con este instrumento se recabó una muestra de 200 espectadores que, según la percepción de los teatristas, no asisten comúnmente al teatro. Y para complementar el estudio, se consideraron 680 evidencias de alumnos de Secundaria que asistieron a espectáculos escénicos, conciertos, museos o exposiciones y luego realizaron un reporte de su visita cultural⁵², estos escritos se analizaron de manera cuantitativa para obtener datos estadísticos de los eventos culturales a los que más asisten los estudiantes y de manera cualitativa, en el registro de opiniones y pensamientos después de vivir tal experiencia. La compilación de las estadísticas con la

⁵⁰ Ver Cuestionario a profundidad en Apéndice.

⁵¹ Ver Encuesta 1 y 2 en Apéndice.

⁵² Ver Instrumentos de Evaluación 1 y 2, para conocer la rúbrica utilizada para analizar estas evidencias.

percepción que los artistas tienen de su público y con las opiniones de la audiencia, dio como resultado una reflexión más profunda sobre el espectador nuevoleonés.

3.1 Perfiles del público encontrado (¿Quiénes son?)

Tanto la CSCM, en su informe de consumo cultural nacional, como la ENCCUM 2012, en sus estadísticas por Estados, arrojan como resultado que la demanda cultural está relacionada directamente con el nivel de escolaridad y de ingresos económicos de las personas, puesto que entre mayor grado de estudios y capital económico, mayor es la asistencia al teatro. Estas deducciones implican una gran responsabilidad para las instituciones educativas y el Gobierno, pues de acuerdo con estas estadísticas, pareciera que las políticas culturales no han sido eficientes o adecuadas para promover el desarrollo social y cultural de todos los mexicanos.

De acuerdo con la CSCM, el 54% del consumo cultural del país se hace por parte de las mujeres, mientras que el otro 47% de público son hombres. Las edades, si se observan desde la frecuencia, fluctúan entre los 18 y los 29 años de quienes tienen escolaridad básica. Observando los porcentajes de acuerdo con la asistencia, las personas cuya edad oscila entre los 30 y los 49 años, ocupan el primer lugar en el consumo cultural.

En Nuevo León, las estadísticas del ENCCUM 2012, informan que las edades de las personas que más frecuentan ir al teatro, oscilan entre los 23 y los 55 años, lo cual coincide con las observaciones de los teatristas entrevistados, quienes —en su mayoría— perciben que los espectadores son jóvenes o bien, adultos que ya tienen la costumbre de ir al teatro.

Muchos creadores dicen que la mayoría de los espectadores son familiares y amigos de los participantes, recomendados, estudiantes, intelectuales y compañeros del gremio, hay muchas personas que van por alguna figura reconocida en el espectáculo, sólo algunas por el tema y poca gente que va por interés o gusto. Sin embargo, esta percepción de los artistas no coincide con los resultados arrojados por la ENCCUM 2012, la cual arroja que sólo el 16% de las personas que asisten al teatro son invitados y recomendados, otro 8% son estudiantes, mientras que el 75% (3 de cada 4 asistentes al teatro) van por gusto, entretenimiento o diversión. En los indicadores a otra pregunta, se puede interpretar también un aspecto que sería importante resaltar aquí, pues una característica predominante de las personas que asisten es que el 66% de los encuestados, al asistir al teatro van en busca de “la obra en general” y “el tema o argumento” y sólo el 20% asisten por los actores, actrices o directores que participan en el espectáculo.

Si las estadísticas son correctas entonces es necesario que los creadores tomen como referencia documentos como la ENCCUM 2012 o diseñen otras estrategias para conocer mejor a su público.

Las encuestas diseñadas para esta investigación dieron como resultado que las edades de las personas que asisten con más frecuencia oscilan entre los 15 y los 45 años; específicamente más mujeres que hombres –lo cual también coincide con los indicadores anteriores- y estudiantes o personas cuya profesión tiene que ver con las humanidades.

En las visitas culturales, los estudiados son específicamente estudiantes de secundaria, en donde el rango de edades es de 12 a 15 años, asistentes de dos escuelas particulares que están ubicadas al sur de la ciudad.

Analizando los resultados que arrojaron los distintos instrumentos y con el propósito de comprender mejor el fenómeno observado, se propone una categorización de espectadores: (1) El público que no conoce el teatro; (2) El público que busca no pensar; (3) El público que asiste por influencias o compromisos sociales; (4) El público que conoce el teatro; (5) El espectador, después de participar en un taller o proyecto artístico.

3.1.1 El público que no conoce el teatro

El espectador que se desea describir aquí es: a) quien nunca ha asistido a ver una obra de teatro; b) el que va por curiosidad u obligación una primera vez; y c) el que asistió en alguna ocasión, tuvo alguna experiencia negativa y no vuelve.

El 65% de 1000 encuestados en Nuevo León por parte del CONACULTA, afirman, que nunca han asistido al teatro. Cabe resaltar que, al igual que los indicadores nacionales de la CSCM, a nivel Estado, entre mayor es el capital económico y el grado de escolaridad de los encuestados, mayor es la asistencia al teatro.

En el análisis de las reacciones de los escolares de Secundaria ante un primer acercamiento al teatro, se puede observar cómo la percepción primeriza puede impactar positiva o negativamente, provocando una actitud futura de asistencia o inasistencia. Para ejemplificar, se cita a continuación uno de los reportes de visita cultural.

“Cuando la obra terminó, yo estaba en shock. En ese momento empecé a pensar acerca de la importancia del arte y del teatro y empecé a pensar también acerca de cuánto tiempo es que los actores invierten ensayando. Pienso que en realidad se lo tomaron en serio.”

La alumna de 1er grado de Secundaria plasmó de esta manera el impacto de la experiencia en su primer reporte de visita cultural (Septiembre- 2014), después de asistir a la obra de teatro musical “Cenicienta” organizada por la compañía Teló. El entusiasmo de la alumna, por hacer su próxima visita se observó en el aula en actitudes como recomendar a sus compañeras para que fueran a la obra y preguntar a la profesora qué otras obras “de ese tipo” había en la ciudad para poder asistir y realizar su próxima visita.

También se observaron casos en que los alumnos expresaban que una experiencia teatral negativa podría influir en su futura inasistencia. Para ilustrar, se copia parte de otro reporte de visita cultural. La alumna que se cita a continuación es de 3er grado de secundaria, después de haber asistido a una obra realizada en el Teatro Universitario en Nov. 2014.

“Algo que no me gustó de la obra es que decían muchas maldiciones, creo que cruzaron la línea. Me sentí incómoda porque no eran necesarias para hacer los diálogos graciosos, pudieron haberlas omitido. La idea de hacer una obra graciosa con esta historia, todos sabemos que era buena, pero ese detalle para mí, arruinó la puesta. No creo poder aplicar nada de lo que vi en mi vida, pero ahora sé que debo ser cuidadosa al elegir las obras que voy a ver. (...) Probablemente los adultos la disfruten más que yo.”

Algunos creadores creen que la mala o buena primera impresión puede hacer la diferencia en la creación de los públicos. La directora escénica y actriz Nallely de la Cruz, menciona cómo el artista debe comprender que si el primer contacto del espectador con el teatro es desafortunado, puede resultar en que la persona no vuelva a

asistir (De la Cruz, 2015). Una opinión similar es la del maestro Ángel Hinojosa, actual vocal del gremio de teatro, quien explica que el desencanto del público puede darse cuando el trabajo amateur se muestra como si fuera profesional, haciendo que los espectadores duden de ir una siguiente ocasión (Hinojosa, 2015). En la entrevista realizada a la directora Mónica Jasso, ella también hace referencia a las experiencias de percepción negativa resultantes de ciertas producciones teatrales, la maestra observa que los creadores de estas producciones pueden tener buenas intenciones pero son poco “conscientes” de lo que hacen.

“Como espectadora de teatro he tenido lamentables experiencias; obras que casi podría decir constituyen una falta de respeto a la inteligencia del público (...). Cuando un espectador tiene un terrible primer acercamiento al arte escénico, seguramente no volverá, y hará bien” (Jasso, M. Entrevista, Abril 22, 2015).

Para que las personas que no conocen el teatro asistan, deben de sentir que ir al teatro es una prioridad y una necesidad de crecimiento personal, social y espiritual. Tal vez si los teatristas consideraran que entre su público puede haber personas que están teniendo un primer acercamiento al teatro, y que, de la calidad de su presentación depende el que ese espectador vuelva al teatro o no, habría más y mejor producción y apreciación.

En las evidencias de las visitas culturales, se observa una inquietud de búsqueda de experiencias distintas por parte de los jóvenes, por ejemplo no sólo acuden al teatro, conciertos de música o exposiciones de arte, sino que también hacen visitas a lugares con muestras gastronómicas o espectáculos turísticos. Al preguntarles a algunos

estudiantes la razón por la que visitaban lugares distintos, en sus respuestas se pudo percibir una búsqueda genuina por aprender, por cumplir con la tarea, por entretenerse, distraerse o divertirse. Habría que aprovechar estas inquietudes para que la primera experiencia de acercamiento al teatro sea tan placentera, que les queden ganas de regresar.

En la encuesta diseñada⁵³, se agregó una pregunta abierta en donde se pedía a los espectadores su opinión acerca de cómo mejorarían el teatro regiomontano, el desconocimiento se dejó ver en comentarios como: “Cuando trato de pensar en el teatro local, no se me ocurre ninguno. No conozco.”; “Quisiera asistir a uno para poder responder esta pregunta”; “No me corresponde”; “No lo conozco lo suficiente como para decir qué mejorar de él”; “Desconozco”. Sería importante preguntarse, si es posible y cómo, acercar a estas personas al arte escénico.

Las estadísticas en promedio de ambos momentos de la encuesta⁵⁴, indicaron que el 35% de los encuestados asiste al teatro una vez al año o menos, en segundo lugar- no muy lejos de este número- está la asistencia de cada seis a tres meses, con el 32%, y en tercer lugar están las personas que asisten una vez al mes o más con el 18%. Aunque no es posible diagnosticar una situación de espectadores únicamente con este instrumento, porque, como ya se ha dicho antes, quizá no cuenta con las características metodológicas adecuadas para ellos, pero sí se necesita tomar en cuenta estas respuestas, en el sentido de cómo es la percepción de los artistas de su público, es decir, de estas 200 personas

⁵³ Una característica particular de la muestra elegida para las encuestas, es que fue tomada de aquellos allegados a los artistas, que eran constantemente invitados pero comúnmente no asistían.

⁵⁴ Recordemos que el instrumento es el mismo pero se aplicó en dos momentos diferentes.

que los artistas consideraron que no asisten al teatro, sólo el 35% cumple con esta característica. También hay un considerable 18% del total que asiste una o varias veces al mes, es decir, con mucha frecuencia. Es probable que no asistan precisamente a las presentaciones a las que cierta persona les ha invitado, pero la insistencia ha dado fruto de alguna manera, pues en el porcentaje de esta muestra puede interpretarse que, según sus respuestas, sí asisten, y muy frecuentemente.

Por tanto, el desconocimiento que hay dentro de la actividad escénica de Nuevo León –según lo analizado - no sólo está en algunos espectadores sino también en los propios artistas.

3.1.2 El público que busca “no pensar” y las posturas artísticas al respecto

“No vayas al supermercado cuando estás hambriento” es un refrán popular que habla precisamente de cómo las personas suelen consumir cualquier producto sólo por antojo, antes de detenerse a pensar en su salud física o económica. En el uso del tiempo libre sucede algo parecido. La búsqueda del entretenimiento comúnmente se hace cuando uno está cansado de la rutina laboral, cuando se siente el “antojo” de “no pensar”.

Muchos creadores entrevistados observan una gran cantidad de público que asiste al teatro buscando evadirse por medio del entretenimiento y la diversión. La actriz Pamela Leal habla de cómo este público “busca desenchufarse” debido a la situación socioeconómica actual: “Nuevo León está registrado como el Estado en donde las personas trabajan más horas extras, y entonces la gente se ve empujada a querer desconectarse del pensar” (Leal, P. Entrevista, Marzo 11, 2015). Por su parte, la

profesora de teatro Yolanda Salinas observa cómo el interés de este público en el “teatro sin pensar” es meramente una evasión a los cuestionamientos de la propia realidad (Salinas, Y. Entrevista, Marzo 22, 2015). Quizá esta evasión sea meramente el resultado de cómo algunas personas creen que sólo se puede *pensar y conocer la realidad* en los ámbitos educativos o laborales.

El margen de separación entre el artista y el espectador crece con el malentendido de la administración del tiempo libre y el ocio. Cierta público busca “no pensar” en ese tiempo disponible y algunos creadores hacen obras cargadas de rebuscados significados estéticos e ideales simbólicos con las expectativas de generar un cambio positivo en el imaginario colectivo pero sin crear los puentes comunicantes antes mencionados, con los signos adecuados para que sean leídos por el interlocutor.

Para examinar este fenómeno, se sugiere analizar la siguiente secuencia de causa y efecto, la cual se explicará en seguida. (1) El artista debe conocer más a su público, como se dijo en el apartado anterior; Ese desconocimiento provoca que: (2) muchas veces, se haga “teatro para teatreros”, el cual suele ser confuso y rebuscado, por lo tanto, (3) el público comprende que el acto escénico no es para él o siente que no entiende, entonces inmediatamente (4) pierde el interés.

Algunos entrevistados han reconocido el tipo de producción teatral que se realiza con conceptos y discursos, el cual expone al espectador a un evidente desconocimiento: “Queremos ser complejos y eso aleja al espectador común” (Domínguez, I. 2015); “Hay quienes sólo buscan discursos intelectuales y no piensan en el público” (Aguirre, A. Entrevista, Febrero 26, 2015).

Al respecto de esta postura del artista, los encuestados también opinan con frases como: “Que los temas de teatro experimental no sean tan abstractos, ya que luego se vuelve todo muy rebuscado y tedioso”. Esta relación entre los discursos intelectuales que pueden llegar a ser “abstractos y rebuscados” también pueden hacer sentir al público que el teatro es sólo para “gente culta”: “Que no nos hagan creer que el teatro es para gente culta y nos traten como ignorantes acarreados” o que es incluso “elitista”: “Me agrada mucho el teatro que se hace, pero creo que no llega a la población general; que se queda en un elitismo”.

En el diálogo entre el espectador que busca entretenerse y el artista “abstracto” que produce el “teatro complejo” (Domínguez, I. 2015), el público generalmente pierde el interés y deja de asistir al teatro. La siguiente es una cita copiada de otro encuestado al preguntársele cómo mejoraría el teatro en Monterrey:

“...si fueran temas humanos que te mueven algo dentro, posiblemente la gente iría más al teatro. A veces la gente sólo quiere entretenerse, evadirse; se les puede dar eso y además enseñarles algo. Y como leí en un libro, “¿Sabes por qué la gente ya no quiere ir al teatro? Por el hecho que nadie los entiende.” - Daniele Finzi Pasca.”

Para evitar esta pérdida de interés y de público habría que trabajar en propuestas claras, al menos este es el supuesto que hacen los profesores Marcos Castillo y Felipe de Jesús López, quienes explican la importancia de una propuesta artística clara y cómo puede interpretarse esa falta de precisión en ciertos grupos de teatro que no conocen a sus espectadores.

“El gremio más cercano al teatro de la ciudad, es decir, el de teatro de búsqueda o experimental también tiene su propio público pero es exclusivo porque lejos de acercar, se excluye al público mayoritario. (...) Debe de haber un mensaje claro, si la propuesta es muy compleja, la gente se levanta y se va” (Castillo, M. Entrevista, Febrero 27, 2015).

Ambos profesores también hablan de cómo la relación entre artista y espectador puede ser infructuosa cuando el artista no re-conoce a su espectador.

“El artista puede tener una idea muy clara –para sí mismo—de lo que su arte es o representa, pero creo que no tiene una idea real de público.

Frecuentemente encontramos personas idealistas, que también idealizan el público que desearían tener, no reconocen al espectador que tienen frente” (López, Felipe de Jesús, Marzo 12, 2015).

En consecuencia, esta postura intelectual puede llegar a evadir la responsabilidad de conocer al público, debido a que el artista crea basado únicamente en sus gustos, justificándose en la intuición del momento, las “inquietudes personales”⁵⁵, propuestas “ególatras sin trascendencia hacia o para el público”⁵⁶, ofreciendo sólo lo que “ellos quieren decir”⁵⁷.

De acuerdo con Orlando Dueñez, actor y estudiante de posgrado, la postura apática e “intelectualista” por parte del artista ha creado una “desesperanza” que hace

⁵⁵ Carlo, A. Entrevista, Febrero 24, 2015

⁵⁶ Cantú, R. Entrevista, Febrero 26, 2015

⁵⁷ Alanís, C. Entrevista, Febrero 26, 2015

creer al espectador que el teatro no es entendible para todos (Dueñez, O. Entrevista, Marzo 25, 2015).

Esta desesperanza de la que habla Dueñez es la que muy probablemente causa comentarios de espectadores como: “Que muchas veces termina siendo teatro para teatreros y un público normal puede no entenderlo.”; “Teatro que sea dirigido a la gente que no sea del gremio de teatro; algunas veces resulta demasiado pretencioso. Hacer festivales, coloquios y encuentros enfocando su difusión al público general y no solo a los teatristas de la región”⁵⁸.

Probablemente esta percepción de algunos espectadores, no sólo se deba a artistas “demasiado pretenciosos”, sino a la incapacidad del creador para mirar más allá de sus gustos como espectador a diferencia de los gustos e intereses del “espectador no involucrado en el quehacer teatral” (Gorostieta, 2015) y entonces alimentar la relación infructuosa entre artista y espectador dentro del *círculo vicioso*.

El catedrático universitario Javier Serna observa una razón más por la cual no hay relación directa entre lo que el artista ofrece y lo que el público quisiera ver, y esta es que todo está mediado por instituciones, políticos o críticos del arte:

“Estos intermediarios a veces pueden influir con su criterio con el tipo de producción que se hace y entonces no hay relación directa, el artista trabaja por su propio gusto, a muy pocos les interesa conocer los mercados o los gustos y viceversa, al público no le interesa mucho” (Serna, J. Entrevista, Marzo 9, 2015).

⁵⁸ Opiniones recopiladas en la Encuesta para Espectadores diseñada para la investigación, respondiendo la pregunta de qué mejorarían del teatro regiomontano.

Si a todo esto se le agregan las falacias del teatro y del teatrista, transmitidas por generaciones y por medio de la educación como algo “demasiado sublime, demasiado ajeno al público” (Barbosa, 2015), el *círculo vicioso* se hace más y más grande.

Hay también otra postura distinta en la oferta teatral y esta es donde los artistas, conscientes de la importancia de lo que este perfil de público desea, se vuelven dependientes de complacerlo. Es a esta situación a la que se refiere Tere Medellín, actriz y profesora de teatro, cuando dice que: “...existe la idea equivocada de que el teatro no debe ser comercial. (...) Por otro lado, no podemos darle al público sólo lo que ellos quieren porque nos convertiríamos en esclavos” (Medellín, T. Entrevista, Febrero 26, 2015).

Observaciones como la de P. Loya: “El público quiere ver lo que no tiene que pensar por eso la sala de teatro comercial está llena” (Loya, P. Entrevista, Marzo 11, 2015) o la de Á. Hinojosa: “Hago teatro comercial al cual acude público con el mero afán de divertirse un momento de la cotidianidad de la vida y también hago teatro no comercial, universitario o independiente, al cual acude público que busca ver procesos artísticos que le provoquen la reflexión” (Hinojosa, A. Entrevista, Marzo 3, 2015), parecieran concluir que todo el teatro comercial está basado en la idea de que su público meta es aquél que desea “no pensar”.

Una de las personalidades representativas del teatro regiomontano es Renán Moreno, cuya trayectoria escénica le ha valido un trabajo constante de 22 años de estar en escena los fines de semana sin parar y por lo cual, puede decirse que ya cuenta con un público asiduo. Moreno habla de que hay una diferencia en las puestas que lleva a escena. Por un lado están las obras de la “comedia fácil” o “sólo para el divertimento” de la gente y por otro, “el teatro de texto”, el cual dirige en grupos como el de la

Facultad de Psicología de la U.A.N.L. o en la Casa de la Cultura, entre otros, y cuyo perfil de público, observa el creador, se puede resumir en los que les gusta ver teatro, los allegados y familiares de los participantes y la “gente de teatro” (Moreno, R. Entrevista, Febrero 25, 2015).

Acerca del perfil de público del primer tipo de teatro observado por Moreno, abarca las mismas personas que en el segundo pero se le agrega el factor de “una ciudad que no acostumbra ir al teatro” y entonces es el público que piensa que ir al teatro es “ir a reír a carcajadas dos horas”, es gente que, de acuerdo con Moreno: “es la que realmente hace que el teatro sea negocio” debido a que los familiares o amigos, comúnmente son personas que entran con cortesías o descuentos en los boletos. En contraste, está el público que no conoce a los artistas, “que llega solito a la taquilla a comprar su boleto y no te pide un pase, y ese público, muchas veces, desgraciadamente no está acostumbrado a ir al teatro” (Ibíd.).

La distinción que Moreno hace en este punto de la entrevista atiende también a la educación, pues explica que esta percepción de ir al teatro para “irse a reír a carcajadas dos horas” se ha esparcido debido a que no conocen que la comedia no siempre tiene que ser así, que también puede haber “comedias entrañables, bonitas”. Por tanto, el desconocimiento también está presente en este perfil y no sólo en el anterior (“El público que no conoce el teatro”). Más adelante, se volverá a tocar este punto.

El creador enuncia que no le llama a este tipo de teatro “comedia fácil” porque sea fácil de hacer, pues por el contrario, “hacer comedia es muy difícil”; la denominación se la atribuye a la percepción del público. Lo “fácil” atiende a un tipo de público que quiere ver en el teatro “lo que está de moda” (Alanis, C. 2015), “lo que están viendo en televisión, la risa fácil, el pastelazo, (...) caras, gestos, palabras

altisonantes, doble sentido, albures, romper la cuarta pared, *bulear* a los actores... que es lo que hemos aprendido que es lo que gusta”. La propuesta de Moreno utilizando estas estrategias en sus montajes, es clara: “buscamos el negocio, el del entretenimiento” (Moreno, R. Entrevista, Febrero 25, 2015).

Evidentemente Moreno ha estudiado las reacciones y percepciones de su público, al cual conoce perfectamente y para el cual, ha desarrollado estrategias que atienden sus necesidades e intereses y que le permiten al artista “vivir del teatro”, aunque a veces tenga que ajustar o “sacrificar los textos” o incluso “prostituir” sus producciones para que se conviertan en negocio, “aunque no quiera” (Ibíd.).

Los seguidores de estas propuestas de la comedia ligera también se dejaron ver en las encuestas con frases como: “Me gusta como actúa Renán x mi iría a todas sus funciones”; “que se realicen obras para las familias.....con mensajes.....aunque las peladas y comicas estan bien para mi.....jijiji.” (Sic)

En este sentido, y tratando de englobar la percepción tanto del público como de los artistas, el “teatro comercial regiomontano” (Hinojosa; Loredó; Loya, 2015)⁵⁹ es aquel que está hecho por creadores que, en su búsqueda de supervivencia económica, encontraron en el entretenimiento y la “risa fácil” (Moreno, 2015) una forma de hacer teatro dentro de una sociedad en donde, debido a sus circunstancias laborales extremas (Leal, 2015) existe el antojo de “no pensar” (Hinojosa; Loya; Salinas; 2015)⁶⁰.

⁵⁹ Hinojosa, A. Entrevista, Marzo 3, 2015; Loredó, G. Entrevista, Marzo 4, 2015; Loya, P. Entrevista, Marzo 11, 2015.

⁶⁰ Hinojosa, A. Entrevista, Marzo 3, 2015; Loya, P. Entrevista, Marzo 11, 2015; Salinas, Y. Entrevista, Marzo 22, 2015.

Definitivamente lo más plausible del “teatro regiomontano de comedia ligera” es que sus artistas se han preocupado por observar las necesidades de su entorno social, y han desarrollado ciertas estrategias que les han permitido ser sustentables.

Por otro lado, si el llamado “teatro comercial” o “teatro regiomontano de comedia ligera” fuera la respuesta a la pregunta que atañe a la auto-sustentabilidad del teatrero regiomontano en general, entonces todos los que participan en él podrían decir que viven de ello y no es así. Á. Hinojosa menciona que los beneficios económicos del teatro comercial siempre son irregulares y que “la única ventaja es que se pueden sostener temporadas más largas” (Hinojosa, 2015).

En las encuestas también hubo quienes expresaron haber asistido al denominado “teatro comercial” pero su intención era distinta al “no pensar”. Algunos de estos encuestados, al preguntárseles cómo mejorarían el teatro regiomontano expresaron sus intereses mediante comentarios como: “Que hubiera obras de mayor contenido, se explota mucho el teatro simple y de burla”; “Mas puestas en escena con contenido para niños , no solo los clásicos de Disney y personajes de moda”; “que hubiera más variedad y no las típicas obras con un humor q hasta a veces se puede volver vulgar”; “Hay muchas obras populares que solo hablan con malas palabras, doble sentido, y sexo.”; “Aunque la gente va por diversión, el teatro debe por lo menos introducir a la cultura, con obras sin alburas y groserías.” Incluso, un espectador encuestado expresa su opinión comparando este tipo de teatro con lo que observa en los medios:

“Casi siempre las obras regias están basadas en vulgaridades y se empeñan en hacer reír a la gente con groserías o cosas de doble sentido. Por eso considero que los boletos no deberían ser de mas de 150, porque para ver y escuchar cochinadas, todas las noches chavana sale gratis en la tele.” (Sic)

Estas personas han observado que el teatro nuevoleonés se enmarca únicamente por este tipo de propuestas teatrales de la “comedia fácil” (Moreno, 2015), lo cual, se agrega a la lista de falacias de las que se habló anteriormente para definir la imagen que se tiene del teatro. Las concepciones erróneas del teatro nuevamente vienen a influir en el público.

Evidentemente, ni la postura del teatro complejo (Castillo, M.; Domínguez, I.; 2015)⁶¹, con discursos intelectuales (Aguirre, A. 2015) y sin mensajes claros (Castillo, M. 2015), ni la postura de complacer por completo al público (Medellín; Moreno; Polo 2015)⁶² ofreciéndoles un montaje con el mero afán de hacerlos no pensar (Hinojosa; Loya; Salinas; 2015)⁶³, han sido las mejores soluciones de sostenimiento económico para la mayoría de los artistas.

Al observar estas dos posturas, fue inevitable en la entrevista con Ana Cobos (2015), no recordar el Festival Cultural de San Pedro 2009, en donde, al finalizar la obra de teatro: “Y salieron del limbo” de Jorge Ibargüengoitia, dirigida por el regiomontano Juan José Treviño y presentada en el entonces llamado: “Q Café-Bar”, la actriz regiomontana María Eugenia Llamas (La Tucita), después de haber visto el montaje, pasó al frente a decir unas palabras como espectadora de honor, y agradecida comentó: “Hemos visto un teatro de compañías que se olvidan del público, y otras compañías que se dedican a entretener al público olvidándose del que hacer escénico...” Esta obra, de acuerdo con la actriz, lograba posicionarse en un punto intermedio.

⁶¹ Castillo, M. Entrevista, Febrero 27, 2015; Domínguez, I. Entrevista, Febrero 26, 2015.

⁶² Medellín, T. Entrevista, Febrero 26, 2015; Moreno, R. Entrevista, Febrero 25, 2015; Polo, M. Entrevista, Marzo 4, 2015.

⁶³ Hinojosa, A. Entrevista, Marzo 3, 2015; Loya, P. Entrevista, Marzo 11, 2015; Salinas, Y. Entrevista, Marzo 22, 2015.

Ese punto de equilibrio es crítico para la recepción exitosa de un trabajo, puesto que la relación artista-público está en constante complicidad, así que mientras este espectador acepta ser partícipe, aunque sea porque “se le antojó no pensar”, el anfitrión (Roger, 2015) es empático (Cantú, R. 2015) y ofrece un festín de emociones (Cantú, O. 2015), una historia interesante (Polo, 2015) y una propuesta estética clara (Castillo, 2015) que “amplían el abanico perceptivo del espectador” (Escalona, M.E. Entrevista, Abril, 22, 2015).

La experiencia es enriquecida para ambas partes, como un diálogo, ocasionando no sólo un sentimiento de satisfacción sino también de armonía en el ser. A este diálogo se refiere también la productora, directora y actriz Ana Cobos, quien propone que los artistas deben de buscar “estar en la misma frecuencia” que el espectador.

“El público está dispuesto a escuchar lo que tenemos que decir, pero actualmente no ofrecemos un diálogo, sino un monólogo. A veces los que no escuchamos somos nosotros, no percibimos lo que la gente está diciendo. Si una persona en el público se levanta de su asiento y se sale, el artista puede sentirse como un rebelde triunfante, pero no estamos en un campo de batalla. Para mí el teatro, es un acto de amor” (Cobos, A. Entrevista, Marzo 10, 2015).

Este diálogo o complicidad entre artista y espectador, de acuerdo con M. Jasso, está en “constante construcción”, ella habla de la responsabilidad que debe haber en el rol del artista por “...investigar- y proponer formas de hacer teatro que enaltezcan el espíritu de los espectadores, y de él mismo”. Se podría decir que esa es una voz del diálogo, mientras la otra es la del público, quien, de acuerdo con la directora escénica,

“debe ser exigente con sus artistas” y debe demandarles que hagan bien su trabajo (Entrevista, Abril 22, 2015).

3.1.3 El público que asiste por influencias o compromisos sociales

Antes de ver un montaje es imposible saber con seguridad si será del agrado o no, por lo cual, cuando no hay certeza de lo que se va a ir a ver, pero la información que se puede tener de una obra de teatro se encuentra en la publicidad o en lo que otros dicen del trabajo, escuchar alguna opinión es vital para la asistencia de un público. “Uno está dispuesto a pagar algo que valga mucho, y son muchos los factores, cuando sabe poco de lo que va a observar, no está dispuesto”

Estadísticamente, existe un grupo amplio de personas que asisten por influencias sociales tales como motivos escolares, invitación de algún participante, influencia mediática o recomendaciones. De hecho, de acuerdo con la ENCCUM 2012, en Nuevo León, la población que asiste por invitación o recomendación es de 24.1% (CONACULTA & INEGI, s. f.).

Los estudiantes observados por medio de las visitas recopiladas también se clasifican en este apartado puesto que en primer lugar, se acercan a la actividad escénica por responsabilidad académica, después por publicidad masiva y por recomendación tanto de la maestra, como de sus compañeros.

El interés de muchos jóvenes por asistir a espectáculos producidos por escuelas o academias se da por compromiso social, pues suele suceder que otros estudiantes, amigos, enamorados o incluso familiares, estén participando.

Las siguientes palabras fueron tomadas de una visita cultural hecha por un estudiante que fue a ver a una chica a un evento de danza.

“En Marzo fui a la presentación de Punto Danza, la academia, en donde presentaron 11 bailes aproximadamente. Aunque fue corto porque duró como una hora, me dormí. Fui a ver a (la chica) pero solo salía en 4 bailes, así que en los que no participaba, me dormí. Recuerdo que me sentía un poco mal y hasta olvidé llevarle flores. Sólo fui a esa presentación para hacerla feliz y porque era corta.”

Es significativo considerar aquí también el aspecto publicitario de teatro. La publicidad de boca en boca es una forma muy efectiva de recomendar el teatro. Marco Polo, actor y productor regiomontano habla de cómo las estrategias mercadotécnicas de “pasar la voz” que estuvieron utilizando en la obra de teatro “Tócala de nuevo” (Presentada en la Sala Guajardo, todos los lunes durante más de un año), dieron resultados muy positivos:

“Nosotros íbamos afuera de las escuelas y los teatros, platicábamos con las personas y les invitábamos al teatro regalándoles dos boletos. Y esta experiencia fue lo mejor. La persona que había ido gratis regresaba después con otros tantos amigos. Y así se fue haciéndose la cadena. (...) También encontré que el público busca el nombre, por ejemplo en el Versailles, la primera pregunta de las personas que hablan para preguntar la oferta, es: “¿Quién sale?” Entonces, hay que convencer a las personas de que vayan” (Polo, M. Entrevista, Marzo 4, 2015).

La relación constante entre publicidad, medios masivos, celebridades y agrupaciones con gustos afines es un modo de influencia social muy fuerte. Muchos artistas perciben una gran cantidad de público que asiste al teatro únicamente cuando hay celebridades, personalidades del cine o actores que salen en la televisión. Javier Serna⁶⁴ habla de la manipulación que los medios locales y nacionales ejercen sobre el “grueso del público” (2015). En su entrevista, las actrices América Rivera⁶⁵ y Veva Cuervo⁶⁶, reflexionaron también en este punto. Rivera se preguntaba si la consecuencia de “teatro lleno” en un montaje producido por una compañía del Distrito Federal, en donde el costo de los boletos era entre 700 y 900 pesos, era porque la obra era de mucha calidad o porque había un famoso en el reparto (Rivera, 2015). El cuestionamiento es interesante en sí pero lo es más al compararlo con el de Cuervo, quien se preguntaba cómo cambiaría el éxito si se ofreciera una obra de teatro presentada por un reparto del Distrito Federal, y la misma obra realizada con talento regio (Cuervo, G. 2015). Las interrogantes son incisivas. Aparentemente los intereses del público que pagaría esa cantidad de la que habla Rivera están en ver una obra con actores foráneos, como lo menciona Cuervo. Incluso otros entrevistados han expresado cierta desesperanza por percepciones similares. No obstante, habría que recordar que generalmente las compañías foráneas, vienen acompañadas no sólo de celebridades sino también de una serie de desplegados publicitarios, ruedas de prensa, carteles, comerciales de radio y televisión, anuncios panorámicos, etcétera.

⁶⁴ Serna, J. Entrevista, Marzo 9, 2015

⁶⁵ Rivera, A. Entrevista, Febrero 26, 2015

⁶⁶ Cuervo, V. Entrevista, Febrero 25, 2015

En los resultados obtenidos de los 200 espectadores encuestados, seleccionados por los artistas por su poca asistencia al teatro, las estadísticas dicen que las razones por las que sí han asistido al teatro son: “Por gusto” obtiene el primer lugar con un 42%, específicamente, en la segunda muestra se observó cómo ese gusto se deriva de la idea de que una obra de teatro será “emocionante, con una buena trama, tema o género y con una reflexión”; “La participación de algún familiar o amigo” obtuvo un 32%, siendo seguido por la recomendación, con el 27%; “Por la participación de famosas” con el 12% y “Por acompañar a alguien más”, con el 12%.⁶⁷ Nótese cómo en estas estadísticas, también se alcanza a percibir al público que asiste por influencias o compromisos sociales. Al hacer la suma de los porcentajes, el total de público encuestado que cabe en este perfil sería de un 83%.

3.1.4 El público que conoce el teatro

En este tipo de audiencia podemos agrupar a los llamados teatristas o teatreros, a las personas cuya profesión o actividad laboral tiene que ver con las artes y las humanidades, a estudiantes no obligados y a los intelectuales; a quienes ya tienen un hábito de asistir al teatro o que leen la agenda cultural en busca de algo interesante para hacer; a aquellos que van con el propósito de que les cuenten una historia y los que desean salir de una sala conmovidos o pensando, o bien, los que son asiduos a un espacio escénico específico... en general: quienes ya son público.

En este grupo hay un rango amplio de edades y los propósitos de asistencia son variables, sin embargo, todos comparten el conocimiento del teatro porque han asistido

⁶⁷ Ver Apéndice para encontrar información más detallada.

en alguna ocasión en su vida y muy probablemente, se quedaron con una impresión positiva.

De acuerdo con varios de los entrevistados, se percibe una actitud de crítica negativa entre los practicantes del teatro en Nuevo León que llegan como espectadores a ver una obra. Sin embargo, también hay unos cuantos que dicen, que ciertos teatristas efectivamente van para disfrutar, aprender y/o apoyar el trabajo o a sus colegas.

Hay una gran diferencia entre un estudiante obligado a realizar una visita cultural y uno que asiste por gusto personal. La carencia de estos últimos es la principal razón por la que existen los primeros, es decir, debido a que hay muy pocos estudiantes que asisten al teatro habitualmente, es que es necesario que se fomente la asistencia por medio de la exigencia académica. Al exigirle realizar visitas culturales, la educación provee al estudiante el reconocimiento de la oferta cultural de su comunidad, dejándole la opción de demanda una vez que termine su formación básica.

Ciertos estudiantes siempre asisten a un tipo de evento, lo cual, deja ver cómo el primer acercamiento, aunque obligado, pudo haber causado un gusto, después un interés y poco a poco se empieza a generar el hábito de asistencia.

El siguiente ejemplo es de una alumna que a partir del ejercicio de la visita cultural, frecuenta mucho las obras de teatro musical y su música.

“Realmente lo disfruté, amo las letras de Johnathan Larson, especialmente los temas que trata porque son aún muy contemporáneos y de alguna manera realistas. Me encanta cómo la letra de una canción puede cambiar la forma de ver el teatro, porque habla de una forma de vida, como la frase de Rent,

en una de mis canciones favoritas: “Forget regret or life is yours to miss, no other road, no other way, no day but today.” (Asistencia a la obra de teatro “Broadway show” en el Auditorio San Pedro, Septiembre 2014)

Por otro lado, está la audiencia que frecuenta ciertos espacios escénicos. Definitivamente, el lugar ha llenado las expectativas de este tipo de espectador. Sin embargo, no sólo el público percibe los efectos de un espacio, también los creadores.

Para ejemplificar, la autora de “Dear Audience”, habla de las diferencias que notaron ella y su compañía al presentar una obra de teatro en distintos espacios escénicos. En este caso, tanto actores como espectadores de la tragedia griega “Elektra” adaptada al formato de Broadway, se dieron cuenta que no se percibió lo mismo que cuando la obra fue montada en el espacio abierto del Greek Theatre en Berkeley, California, en donde fue la misma dirección, mismo elenco, misma obra, pero el espacio y los espectadores fueron distintos. B. Yurka, directora del montaje, asegura que aunque en la primera puesta, la escenografía, diseñada por James Reynolds, era hermosa, simplemente no había el suficiente espacio para el tipo de obra que querían hacer. En la segunda presentación, Yurka comenta que la obra se hizo más poderosa, más conmovedora, y más grande en escala tomando en cuenta los paisajes de alrededor, los cuales eran muy similares a los de Atenas, lugar en donde se presentó esta obra hace más de dos mil años. “The effect was electric. Never have I seen so excited an audience.” La autora concluye el capítulo compartiendo la observación de que las audiencias griegas estaban familiarizadas con lo que iba a pasar y sabían esas historias tan bien como las propias, de la misma manera, sucedió con la audiencia emocionada en el momento del final de la obra (1960).

A modo de reflexión y considerando tanto las observaciones de Yurka como lo analizado hasta este punto, la inasistencia del público no tiene que ver con que deba de haber historias nuevas - pues aunque en este caso la historia era la misma - el contexto temporo-espacial del público y los creadores, era lo que conformaba la base de la creación de la poíesis construida en ese convivio en particular.

“Hay público para cada espacio” explica el maestro Marcos Castillo. Y aunque hay algunas salas de preferencia de acuerdo con el tipo de propuesta artística o espectáculo escénico, los creadores concuerdan con que las condiciones de aire acondicionado, estacionamiento, ubicación y seguridad en general sí son factores decisivos para sus invitados a la hora de asistir. También reconocen que hay salas que ya están “calientitas”, es decir, que ya hay público asiduo a ese lugar, que lo conocen y por lo tanto, que el grupo que se presente, ya puede asegurarse de que tendrá un mínimo de entradas.

Existen también otras opciones, hay ciertos espacios escénicos que están surgiendo en cafeterías y bares, que ofrecen a su clientela, además de sus servicios alimenticios o de bebidas, también una opción de entretenimiento.

Por otro lado, también hay espacios escénicos que no son muy recurridos por los grupos, muchos de ellos, son los teatros municipales. Las razones principales son que no están bien equipados, la poca seguridad en los alrededores, la falta de estacionamiento, la falta de publicidad y la importancia de eventos políticos por sobre los acuerdos ya establecidos con los grupos, es decir, que muchas veces, aunque ya esté agendada una fecha de presentación, si surge un acontecimiento relacionado con la administración

política del municipio, se cancela la presentación artística para dejar el espacio libre a las personas encargadas del otro suceso.

Morena González, promotora cultural regiomontana y actriz, estuvo administrando el Teatro Municipal José Calderón, en el período de alcaldía de Felipe de Jesús Cantú (del 2000 al 2003) y posteriormente en el periodo en que Adalberto Madero fue Presidente Municipal de la Ciudad de Monterrey (2006 a 2009). Ella explica que la existencia de una Secretaría de Educación de Cultura y Deporte, que dependía de una Dirección de Cultura, le apoyaba para evitar que se programaran presentaciones políticas en fechas ya agendadas para teatro. González comenta que el contrato de comodato del espacio fue expedido por la Familia Calderón con propósitos artísticos por sobre otro tipo de evento (Entrevista, Marzo 19, 2015).

Por otro lado, los resultados obtenidos en las encuestas realizadas, se observa que los invitados al teatro buscan espacios con buena acústica e iluminación, elemento que casi no mencionaron los productores como prioridad. También buscan que la ubicación del lugar sea céntrica, que tenga aire acondicionado y que tenga butacas cómodas⁶⁸.

El Teatro de la Ciudad de Monterrey y el Auditorio Luis Elizondo son los espacios más frecuentados por los encuestados y por los estudiantes de secundaria. Otros dos lugares a los que mencionaron que asisten con regularidad son el Centro de las Artes y el Auditorio San Pedro. Estos sitios cuentan con ciertas condiciones cómodas para el espectador, pero no siempre para el productor. Cabe mencionar que en los últimos años,

⁶⁸ Para conocer más información, se puede ver Apéndice de Estadísticas de las encuestas realizadas.

estos teatros han sido los favoritos también para ser sede de muchos festivales escolares y fin de cursos artísticos.

De acuerdo con las visitas culturales, hay ciertos estudiantes que asisten a eventos organizados por la institución de preferencia, o a la cual desean inscribirse para cursar la preparatoria.

3.1.5 El espectador después de participar en un taller o proyecto artístico

En particular, este tipo de espectador fue revisado desde las visitas culturales, pues es donde se puede evidenciar que son individuos participantes de un taller o de proyectos artísticos. Hay algunos de estos alumnos que, aparte de la materia que llevan como parte del programa curricular de su escuela, están inscritos en academias o clases particulares artísticas y por lo tanto, sus visitas culturales las realizan para ver lo que otros hacen en la disciplina que les interesa.

Por ejemplo chicas que están en clases de danza, asisten a espectáculos que organiza el Ballet de Monterrey, o acuden también a los festivales independientes o institucionales de danza o congresos internacionales de baile. Así también, los alumnos que están en talleres de música, artes plásticas o teatro, asisten conciertos, exposiciones u obras. En la siguiente cita, se ejemplifica un caso: “La conexión que encontré entre lo que vi y yo, es que yo también soy bailarina y mi pasión más grande es la danza.” – Visita Cultural Evidencia de Dic. 2014, la alumna asistió al Jam 12 de los Claxons, organizado por el ITESM.

Se observaron significativos cambios actitudinales en las personas que participaron en talleres o proyectos artísticos y asistieron a eventos. Por ejemplo,

algunos estudiantes recomiendan los espectáculos cuando sienten que se divirtieron y aprendieron de la experiencia, de lo cual se puede interpretar que fueron obras en donde se cumplió con forma y contenido; otros demostraron una perspectiva más amplia de la definición de arte en comparación a lo que pensaban anteriormente. Se observó también que es posible una re-construcción de la identidad y una orientación vocacional de la persona a través de diversos ejercicios que fomentan el uso del pensamiento creativo. Además, a través del desarrollo del pensamiento crítico, las reflexiones individuales pueden llevar al estudiante a mirarse a sí mismo en relación con su entorno social, cultural y de vida. En el siguiente capítulo, se ha hecho una descripción más amplia de este perfil.

3.2 Los espacios escénicos (¿A dónde asisten?)

Ir al teatro es toda una experiencia desde que uno planea ir hasta que se retira a su casa, probablemente hablando de lo que vio. Por eso, es importante que el espacio de presentación sea un espacio agradable, en donde el público se sienta bienvenido y cómodo. Si la experiencia del espacio no es grata, muy probablemente la persona dude en regresar. En esta experiencia de asistir al teatro, muchos buscan ir a un lugar “emblemático”, digno de la puesta que se va a presentar. Para algunas personas, la calidad del espectáculo dependerá por mucho del espacio en donde se presentará.

La mayoría de los espacios cuentan con una “vocación”, es decir, ya ofrecen cierto tipo de obras. Así mismo, el manejo de la agenda de cada espacio varía dependiendo de los requisitos que pida el departamento o la persona encargada a los artistas, la disponibilidad del espacio, el acuerdo económico al que se llega con el grupo

de teatro, los costos de los boletos, la publicidad y apoyo que se le da a los espectáculos por parte de las instituciones, etc. Esto genera que el espacio tenga un público.

La ENCCUM 2012, en su registro de *Asistencia y Gasto en Actividades Culturales* categoriza el consumo de la siguiente manera: sitios y eventos culturales seleccionados, fiestas tradicionales, ferias y festivales artísticos y culturales, y espectáculos en la vía pública. Para este apartado del presente estudio, se tomará en cuenta la información registrada de asistencia a sitios y eventos culturales seleccionados y ferias y festivales artísticos y culturales.

“A partir de la información presentada, se desprende que las actividades culturales que captan un mayor público (63%) son las que se refiere a los sitios y eventos culturales seleccionados, es decir a espacios como teatro, cine, sitios históricos, religiosos, arqueológicos, museos, bibliotecas, entre otros; por lo que resulta importante no perder de vista la heterogeneidad en la composición de las actividades que integran este conjunto. (...) A las ferias y festivales, más de la tercera parte de la población asistió al menos en una ocasión, en ese año, en las que se presentan actividades de difusión cultural, ya sea de productos o actividades vinculadas con la cultura.”

(Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) & Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), 2012)

En el Informe Anual de 2013, los espacios administrados por CONARTE fueron visitados de la siguiente manera.

GRÁFICAS DE RESULTADOS POR ESPACIO

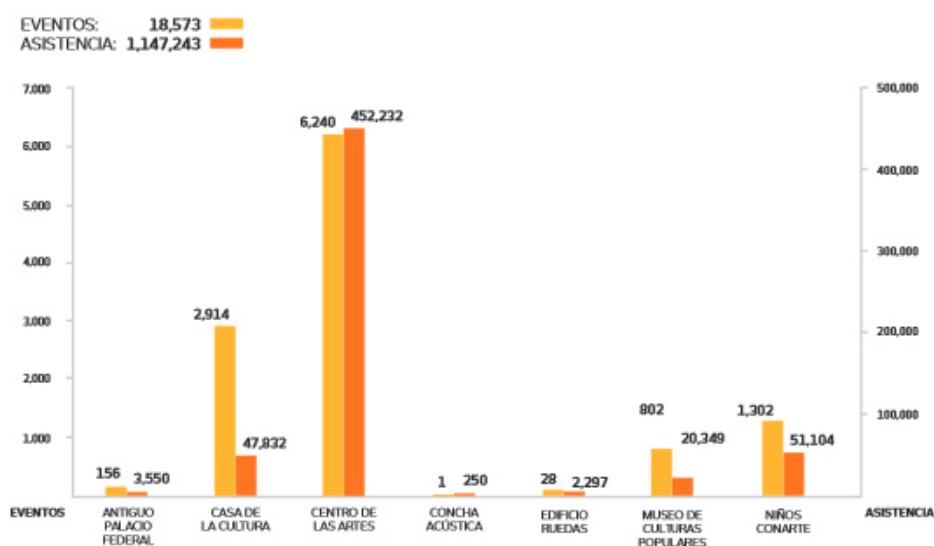


Figura 1. Informe Anual CONARTE 2013. Gráficas de resultados de asistencia por Espacio. Tomada del sitio: <http://www.conarte.org.mx/wp-content/uploads/2014/02/InformeAnual2013.pdf>

El espacio más visitado fue el Centro de las Artes, con 6,240 eventos y 452,232 visitantes; después se registró a la Casa de la Cultura, en donde se realizaron 2,914 eventos y hubo 47,832 asistentes; seguido de Niños CONARTE, en donde se llevaron a cabo 1,302 eventos y se recibieron 51,104 personas. Posteriormente, se documenta el Museo de Culturas Populares con 802 eventos y 20,349 espectadores.

Los menos visitados fueron la Concha Acústica, en donde se organizó un evento con 250 individuos de público, seguido por el Edificio Ruedas, con 29 eventos y 2,297 asistentes, y luego el Antiguo Palacio Federal, con 156 eventos y 3,550 visitantes. En las mismas encuestas se registran porcentajes altos de espectadores que consideran importantes ciertas condiciones del espacio, tales como: aire acondicionado, estacionamiento, seguridad y buena iluminación y acústica. Lo que hace natural que de los espacios escénicos de Monterrey, el teatro de la ciudad es el que más recuerda el público, al preguntársele cuál es el mejor de los que conocen. Las razones principales son la ubicación, estacionamiento, el tamaño, la comodidad, el equipo técnico, etc.

El teatro del Centro de las Artes es otro espacio que ha gustado por la seguridad de su ubicación, el tamaño y la comodidad. Sin embargo hay quienes hacen hincapié en que no es de fácil acceso, sobre todo para personas de la tercera edad, que tienen que caminar mucho para llegar al espacio. Además de que el estacionamiento cercano es caro.

Otro teatro que se menciona como uno de los más visitados es el Teatro Versailles, que generalmente ofrece obras cómicas, con actores reconocidos invitados.

Uno más en la lista de los más conocidos es el teatro del IMSS, o del seguro social, cuya ubicación, estacionamiento y frecuencia de presentación de obras o producciones, en su mayoría de compañías no locales, han provocado que ya exista un público que busca asistir. No obstante, también se dice que el espacio está muy descuidado, sucio, que hay poca seguridad en el estacionamiento que ofrecen y que los boletos son caros.

El auditorio Luis Elizondo y el Auditorio San Pedro se suman también a los teatros que están más presentes en el imaginario cultural regiomontano. Ambos cuentan con una ubicación en zonas de pocos conflictos de inseguridad, tienen un amplio estacionamiento, son monumentales en cuanto a tamaño y por lo tanto, los espectáculos que presentan son generalmente producciones grandes o medianas.

El auditorio Luis Elizondo le pertenece al Tecnológico de Monterrey (ITESM) y por lo tanto, presenta muchos espectáculos realizados por la comunidad estudiantil y dirigidos a un público juvenil, universitario y familiar.

3.3 Momentos para hacer teatro - (¿Cuándo asisten?)

El momento ideal para hacer teatro no existe como tal, y esto es porque siempre es un buen momento para contar una historia a través de una propuesta escénica, incluso es necesario que constantemente haya expresiones artísticas (J. Grotowski, 1968). Por otro lado, el arte escénico requiere de un actor, una historia y un espectador. Por lo que el momento ideal es determinado cuando hay una relación positiva entre estas tres variantes.

En 2010, en el Estado de Nuevo León se registró que sólo el 34% del total de la población, había asistido al teatro por lo menos una vez en su vida, en contraste con el 65% que nunca había ido. De acuerdo con las cifras obtenidas por el CONACULTA, únicamente el 9.3% de los encuestados había ido al teatro en el último año, el 24.7% representa aquellos que no fueron en ese año y el 66%, nunca habían ido. Las estadísticas demuestran que el consumo teatral por año es mínimo.

En cuanto a meses del año, algunos creadores escénicos entrevistados mencionan que diciembre y enero son temporadas de pocos espectadores pues los climas lluviosos y los planes económicos de las familias influyen mucho en la decisión de asistir o no. Por otro lado, hay quienes comentan que la cantidad de público es mayor si el día es festivo - como por ejemplo el 14 de Febrero, Día del Amor y la Amistad- pero que también tiende a ser menor si el día de la presentación se empalma con algún juego de futbol “clásico” o algún evento social o deportivo importante que sea televisado, como “Los Óscarés” o “El Súper Bowl”.

La situación de inseguridad que se vivió por un tiempo en la ciudad⁶⁹ fue otro factor importante que los artistas tuvieron que tomar en cuenta a la hora de agendar sus funciones. Los horarios se recorrieron para dar funciones más temprano y apoyar a la seguridad de los participantes y del espectador. Aun así, muchos amantes del teatro preferían quedarse en su casa antes de arriesgar su tranquilidad. Actualmente, el miedo se ha ido disipando, sin embargo, es difícil calcular las consecuencias negativas en el consumo cultural (Cantú Toscano, M. Entrevista, Marzo 9, 2015).

Momentos de gran afluencia son los festivales, muestras y encuentros de teatro, en donde, si bien es cierto, que los costos de las entradas son sumamente accesibles y muy probablemente no le queda mucha ganancia al artista, también es una realidad que se despliega una gran cantidad de publicidad, por lo que muchas personas se enteran de la oferta cultural y asisten.

⁶⁹ (Consejo de Planeación y Evaluación del Estado de Nuevo León, 2010)

El fin de semana en cualquier ciudad suele ser un tiempo dedicado a hacer cosas distintas a las de entre semana, Monterrey no es la excepción y aunque muchas personas trabajan estos días, por lo menos dedican algunas horas a tener un tiempo de recreación o de ocio. Es esta una razón por lo que en las salas de teatro hay más espectadores de viernes a domingo que entre semana.

Debido a que hay más grupos de teatro que espacios, los teatristas han buscado opciones de presentación entre semana, cuya afluencia de público depende de la publicidad que se le dio al evento, el espacio de representación, la temática y los participantes del proyecto. De acuerdo con Tere Medellín⁷⁰, en los 70 y 80 había presentaciones todos los días, a todas horas, maratones de teatro y presentaciones de media noche. Actualmente, las opciones de recreación con las que compete el teatro son más, y muchas de ellas, menos costosas, estos aspectos, aunados a la evolución de la tecnología y el miedo de la gente a sentir o a hacer contacto personal en el teatro, influyen en la producción y demanda del teatro.

Hay también ciertos días, alternos a los del fin de semana, que se establecen por los espacios para presentaciones de teatro. Por medio de la invitación de los grupos artísticos y de la recomendación, estas salas empiezan a generar más y más público.

El 68% de las mujeres que respondieron la primera Encuesta mencionaron que los momentos que prefieren ir al teatro son el fin de semana, específicamente (con un 42%) en funciones de 7:00pm en adelante. En cuanto a los hombres, se registró un 54% de interesados en asistir el fin de semana, en el mismo horario (46%). Estos indicadores

⁷⁰ Medellín, T. Entrevista, febrero 26, 2015

fueron el preferente mientras que en promedio de hombres y mujeres, los menores porcentajes se registraron en funciones entre semana (8%), media tarde (6%) y matiné (5%).

El segundo momento de la Encuesta arrojó que el 73% prefiere el fin de semana para asistir, en segundo lugar quedaron los días festivos o asuetos, con el 13% y en tercer lugar quedó la asistencia entre semana con un 6%.

En cuanto a las observaciones a los espectadores jóvenes de secundaria, la tarea es hacer de una a dos visitas culturales por bimestre. En cuanto a días, el fin de semana también es la opción más recurrida, y aunque en su mayoría, los horarios también fueron nocturnos, se registraron algunas funciones de media tarde.

3.4 Razones del espectador para asistir – (¿Por qué asisten y qué los motiva?)

De acuerdo con los registros de la ENCCUM 2012, las principales razones del neoleonés para asistir a una obra de teatro fueron por gusto o por entretenimiento 75%, luego la invitación o recomendación 16% y en tercer lugar (8%), debido a motivos escolares.

Los artistas mencionan que los asistentes van porque les llegó la información por medio de la publicidad, por invitación o recomendación o porque quieren ir a ver algo o a alguien en particular.

En los resultados obtenidos de los invitados del primer momento de la encuesta, el gusto obtiene el primer lugar, específicamente, en la segunda muestra se observó cómo ese gusto se deriva de la idea de que una obra de teatro debe ser “emocionante,

con una buena trama, tema o género y con una reflexión”. Asimismo, la invitación, la recomendación y el costo accesible son también puntos importantes.

Analizando estos resultados, desde los instrumentos hasta ahora revisados, la asistencia tiene que ver muchísimo con la publicidad, ya sea en cómo se le vende la idea al consumidor cultural desde el principio o por medio de las recomendaciones de quienes ya fueron y las invitaciones de quienes participan en el proyecto. El interés por el teatro en Nuevo León es grande, tomando en cuenta estos registros de asistencia a los espacios administrados por CONARTE, ya que con tan solo 1,098 eventos presentados, hubo una asistencia de 203,193 personas como público, en contraste con la disciplina de las Artes Plásticas, la cual tuvo la mayor cantidad de eventos organizados (3,750), y tuvo el segundo lugar en asistencia con 181,706 espectadores.

Pero hay razones específicas que motivan a un espectador a que asista al teatro, de acuerdo con la encuesta de CONACULTA (ENCCUM 2012) “¿A la hora de escoger una obra de teatro qué es lo primero que toma en cuenta?” Esta es la pregunta que se analizó a la hora de observar los intereses del espectador nuevoleonés. El primer lugar, con el 44%, lo ocupa “la obra en general”. En el siguiente punto se especifica más el interés, el 22.2% que busca el tema o argumento. Después, está el interés hacia el elenco (18.9%), seguido del espacio de representación (6.9%).

En relación a los géneros, los artistas mencionan que el público busca mucho la comedia o productos que les ofrezcan momentos de entretenimiento y evasión de la realidad⁷¹. También comentan que hay cierto sector pequeño pero fiel al teatro de

⁷¹ Y. Salinas, Entrevista, Marzo, 22, 2015

búsqueda, independiente o conceptual⁷², y por otro lado, que hay quienes asisten a eventos teatrales con el fin de ver figuras públicas o reconocidas.

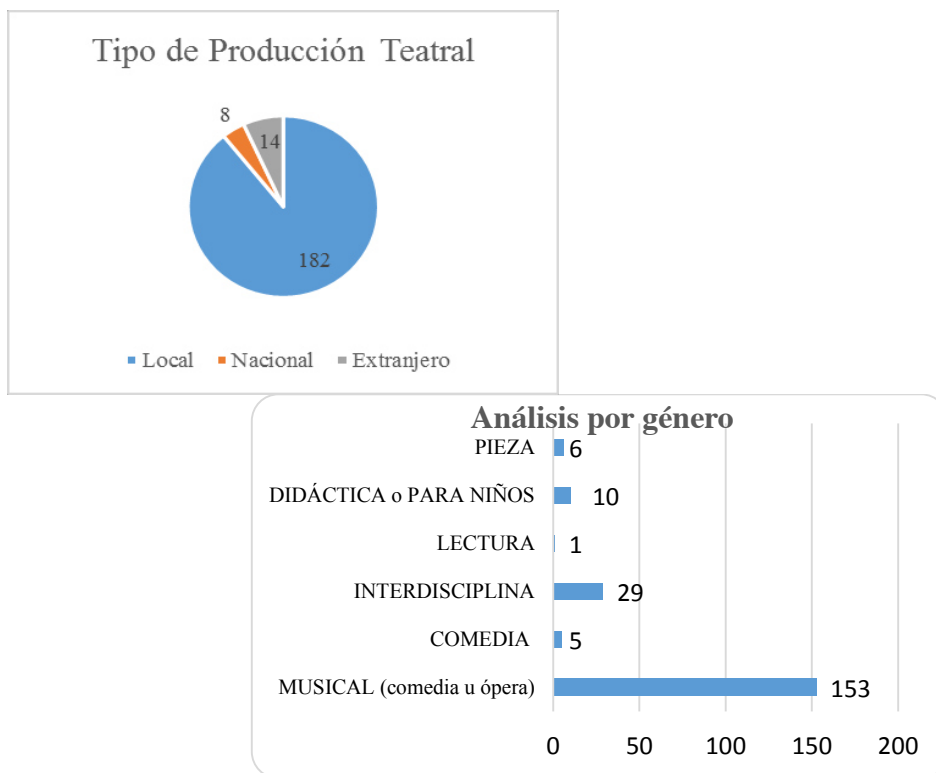
En el instrumento 1 y 2, los temas que más interesaron a la audiencia, y que son factores de asistencia, fueron, en orden de importancia: historias de fantasía, de amor, basadas en hechos reales, de lugares extraños o curiosidades, conflictos sociales de actualidad, temas de obras o autores clásicos tratados de otra manera, e historias mitológicas.

Lo que menos interesó a este público fue que los artistas trataran temas deportivos, violencia y narcotráfico, religión y política. Los géneros que más destacaron fueron el musical, la comedia reflexiva y luego la comedia ligera. Los que menos porcentaje de interés obtuvieron fueron de autores clásicos, teatro para niños y familiar y el experimental o conceptual.

En el caso de los estudiantes de secundaria, se observó que asistieron en primer lugar por motivos escolares, luego por la publicidad masiva de los eventos y después por la recomendación de la maestra o compañeros. Además de un gusto por la representación de situaciones extraordinarias, exóticas, pintorescas o de la cultura popular, historias que los sorprendan o que les causen una emoción fuerte. Hay quienes han mostrado desagrado cuando el artista intenta hacer alguna reproducción realista de algo, alguien o algún cuento, y que es parecido pero no igual. Hay otros estudiantes que aprecian lo “original” que puede ser un artista al construir una representación que tiene muchas diferencias evidentes con el objeto, personaje o situación representada. Los

⁷² Domínguez, I. Entrevista, Febrero 26, 2015; Castillo, M. Entrevista, Febrero 27, 2015; Galindo, V. Entrevista, Marzo 6, 2015

resultados del estudio de las 680 visitas culturales, para conocer el interés por disciplina se pueden observar con mayor claridad en las siguientes Figuras:



Figuras 2 y 3. Análisis de visitas culturales.

Los espectáculos escénicos a los que asistieron pudieron ser clasificados en tres tipos: locales, nacionales o extranjeros. Los primeros ocuparon el primer lugar con el 89%, luego los espectáculos extranjeros con el 7%, y finalmente los eventos nacionales con el 4%.

Las evidencias de las visitas culturales realizadas por los estudiantes indican que tres de cada cuatro alumnos que asistieron al teatro, vieron un musical (75%), generalmente fueron de historias o personajes ya conocidos o de temas religiosos. Los espectáculos interdisciplinarios ocuparon el segundo lugar de asistencia (14%). Y en

tercer lugar (5%), se buscaron las obras didácticas, seguidas por otras propuestas de tipo realista o conceptual (3%).

Los que no asisten al teatro también tienen sus razones. Las estadísticas en el instrumento de la ENCCUM 2012 indican con el 58%, que la falta de tiempo y/o dinero son las principales razones por las que una persona no asiste al teatro. Después, con el 10.6% y 10.5% están que el lugar de presentación está muy lejos, o que el encuestado no conoce los lugares de presentación.

De acuerdo con los artistas, el espectador no asiste a una obra de teatro cuando no sabe de la puesta por la falta de difusión⁷³, debido a factores económicos⁷⁴ o porque prefieren otra actividad⁷⁵. Lo cual también puede apoyarse con los encuestados por la investigadora, quienes mencionan que la razón principal de inasistencia es también, la falta de tiempo, después la falta de dinero y por último es que no se enteran o no saben de lo que hay.

Gran parte de los estudiantes de secundaria que no realizan su tarea, expresan que es porque no tienen tiempo, es decir, mencionan que sus horarios están divididos entre sus actividades escolares, clases extracurriculares y lo poco que reste, de convivencia familiar. Otra de las razones es que sus papás no los llevaron- porque no tuvieron tiempo- y la última razón es porque no sabían lo que había o les dio flojera.

⁷³ Rivera, A. Entrevista, Febrero 26, 2015; Polo, M. Entrevista, Marzo 4, 2015; González, M. Entrevista, Marzo 19, 2015; De la Cruz, N. Entrevista, Febrero 26, 2015; Cuervo, V. Entrevista, Febrero 25, 2015.

⁷⁴ Medellín, T. Entrevista, Febrero 26, 2015 ; González, M. Entrevista, Marzo 19, 2015; Roger, R. Entrevista, Marzo 9, 2015; Aguirre, A. Entrevista, Febrero 26, 2015.

⁷⁵ Cantú, O. Entrevista, Marzo 10, 2015; Moreno, R. Entrevista, Febrero 25, 2015 ; Galindo, V. Entrevista, Marzo 6, 2015

Las similitudes entre todos los instrumentos son evidentes. Dentro del contexto económico-social nuevoleonés, cuando se menciona la “falta de tiempo”, se puede deducir que en el uso del tiempo, ir al teatro, no es una prioridad.

3.5 Inversión económica por parte de la sociedad – (¿Cuánto se invierte?)

Las condiciones de inversión económica por parte de la sociedad, se han tomado de los resultados de la CSCM llevada a cabo por diversas instituciones encabezadas por el INEGI.

“El PIB de la cultura registró un monto de 379 mil 907 millones de pesos en el año 2011, representando el 2.7% del PIB total del país en el mismo año.” (CSCM 2008-2011) Este porcentaje abarca el 2% del PIB de la valoración económica del Mercado, el 0.6% del PIB de la producción cultural de los hogares y únicamente el 0.1% del PIB de la valoración económica del Gobierno.”

En una comparativa internacional, pareciera que el nivel cultural de México está a la par de países como Finlandia y España, quienes en su encuesta satélite, obtuvieron porcentajes de 3.2 en el 2005 (Finlandia) y 2.7 en el 2011 en España (ibíd.).

“De acuerdo con esta Encuesta, los hogares efectuaron en el año 2012, gastos por un monto de 122,269 millones de pesos para la adquisición de bienes y servicios culturales no considerados en la ENIGH⁷⁶, lo que representa el 3.8% de su consumo total en bienes y servicios. Este gasto es

⁷⁶ Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH)

mayor al que realiza el mismo hogar por servicios de electricidad o telefonía.” (Ibíd.)

Se interpreta, a partir de estas estadísticas, que sí hay consumo cultural en el país, y por lo tanto, si hay consumo, hay producción. Una de las preguntas epistemológicas que se podrían hacer como resultado a esta deducción es: ¿dónde se origina la inversión para esta producción cultural?

Si la inversión se origina a nivel nacional y se distribuye equitativamente a los distintos medios de producción cultural (el fútbol, la televisión, el cine, el teatro...), eso querría decir, desde la visión de estos indicadores, que el artista tiene las condiciones adecuadas para crear cómodamente. Además de que se ve al espectador como homogéneo, es decir, como si el mismo sujeto que aprecia un evento futbolístico, de televisión y de cine, apreciara de igual manera el arte; en ese sentido, todos estos medios llevarían a desarrollar el pensamiento crítico.

En el escenario de la llamada: “Ciudad del Conocimiento”⁷⁷, los creadores escénicos expresan que la relación de oferta y demanda del teatro regiomontano no funciona, es muy pobre o nula. El amor al arte es una de las principales razones por las que un artista de teatro sigue produciendo en Monterrey, ya que generalmente el porcentaje de ganancia es muy bajo⁷⁸.

⁷⁷ El Gobierno del Estado de Nuevo León, en el período administrativo del ciudadano José Natividad González Parás, puso en práctica el Modelo: “Monterrey: Ciudad Internacional del Conocimiento”. (Para ver más información se puede consultar el sitio: mty.cic.com.mx)

⁷⁸ De la Cruz, N. Entrevista, Febrero 26, 2015; Carlo, A. Entrevista, Febrero 24, 2015; Roger, R. Entrevista, Marzo 9, 2015; Cuervo, V. Entrevista, Febrero 25, 2015 ; Barbosa, O. Entrevista, Marzo 7, 2015

Los costos de los boletos para entrar a ver obras de teatro que se presentan en los espacios de CONARTE, como Teatro de la Ciudad, Sala Experimental, Centro de las Artes, Casa de la Cultura y Teatro de la Estación, son establecidos por el mismo Consejo, el cual pide que sean de 60 y 40 pesos. Las temporadas son de uno o dos fines de semana y la ganancia es para el grupo.

En cuanto a las producciones que se presentan en otros espacios, puede haber una renta por horas de por medio, se puede llegar a un acuerdo económico con el grupo, por porcentaje de taquilla y a veces con una cantidad mínima garantizada para el lugar. En otras ocasiones, el grupo puede calcular el precio por función y la obra se vende al espacio, en cuyo caso, la propuesta inicial tiende a reducir considerablemente.

Las obras de teatro presentadas en espacios vinculados con los medios masivos, suelen tener boletos con costos mucho más altos, es decir, tres o cuatro veces la cantidad establecida por CONARTE. Aun así, la nómina es muy irregular, la ventaja es que las temporadas son más largas y se puede contar con un ingreso mayor. No obstante, para que un grupo pueda acceder a presentarse en estos espacios, la producción debe de cumplir con ciertos parámetros: tener una figura pública en su elenco y ser una propuesta de comedia ligera.

Renán Moreno, actor y director comprometido con el público desde hace más de 20 años, y que actualmente presenta la mayoría de sus proyectos en el Teatro Versalles (espacio administrado por Multimedios T.V.), menciona que el espectador suele comparar el costo del boleto de teatro con el del cine, y este parámetro de medición provoca que le parezca caro ir al teatro (Moreno, R. Entrevista, Febrero 25, 2015).

Las encuestas generadas para la investigación arrojaron estadísticas interesantes. Una de las preguntas diseñadas en estas encuestas realizadas, en el primer momento de la Encuesta, dictaba de la siguiente manera: “¿Cuál es el precio justo de un boleto para ir a ver una obra de teatro con talento regio?” Las opciones de respuesta eran: Gratis, 50 pesos, 100 pesos, 150 pesos, más de 150 pesos.

La estadística se interpreta desde el género en donde se arroja que el 58% de las mujeres pagarían en primer lugar 150 pesos o más por un boleto para entrar a ver una obra de teatro, y en segundo lugar el 34% de las mujeres pagarían 100 pesos o menos. Mientras que en los hombres la cifra en primer lugar es de 56% que corresponde a los que pagarían 100 pesos o menos y en segundo lugar, está el 30% que pagaría 150 pesos o más⁷⁹.

En el segundo momento de la encuesta, se redactó la pregunta de manera distinta: “¿Cuánto estarías dispuesta (o) a invertir en un boleto de teatro con talento regio y por qué?” En las respuestas se especificaron rangos de cantidades y el resultado arrojó, en primer lugar que el 22% de los encuestados, pagaría de 101 a 150 pesos; en segundo lugar está el 18%, que pagaría de 201 a 250 pesos, después está el 13% de los espectadores, quienes pagarían de 0 a 100 pesos, en cuarto lugar, está el 12% que pagaría de 151 a 200 pesos, y el 5% de las personas que pagarían más de 250 pesos.

Quizá, habría que profundizar más en este aspecto para conocer las opiniones de una muestra más amplia de espectadores, sin embargo, la suma de estos indicadores evidencian que el promedio de las personas encuestadas (en el primer momento de la

⁷⁹ Para conocer más información se puede consultar: Resultados de Encuesta 1 en Apéndice.

Encuesta) refleja a un 44% de espectadores dispuestos a pagar 150 pesos o más, mientras que el 32% de los encuestados pagarían 100 pesos y sólo el 13% de los encuestados considera que es justo pagar 50 pesos o menos para ver una obra de teatro. En el segundo momento de la Encuesta, nuevamente sólo el 13% de las personas, indicaron que estarían dispuestas a invertir de 0 a 100 pesos.

Recordemos que para utilizar las instalaciones administradas por CONARTE, se pide a los grupos de teatro ajustarse a ciertas cantidades por boleto que implican 40 pesos para estudiantes, maestros e INAPAM y 60 pesos para público general. La cantidad de espectadores que caben en los espacios son entre 80 (Ejemplo Sala Experimental) hasta 348 (Centro de las Artes). Para analizar cantidades, se propone observar la siguiente Figura.

	SALA CHICA (80 espectadores)	SALA GRANDE (348 espectadores)
a) Boleto de 40 pesos	$40 \times 40 = 1600$ pesos	$174 \times 40 = 6960$
b) Boleto de 60 pesos	$40 \times 60 = 2400$ pesos	$174 \times 60 = 10440$
Total por función, con teatro lleno, (boletos mitad a y mitad b)	4000 pesos	17,400
Grupo de 5 creadores escénicos	$4000/5 = 800$ pesos por función	$17,400/5 = 3480$ pesos
Grupo de 10 creadores escénicos	$4000/10 = 400$ pesos por función	$17,400/10 = 1740$ pesos por función
Temporada de 1 fin de semana con sala llena.	$4000 \times 3 = 12000$ $12000/5$ (creadores) = 2400 pesos por fin de semana $12000/10$ (creadores) = 1200 pesos por fin de semana	$17,400 \times 3 = 52,200$ $52,200/5$ (creadores) = 10,440 pesos por fin de semana $52,200/10$ (creadores) = 20, 880 pesos por fin de semana
Temporada de 2 fines de semana con sala llena	$4000 \times 6 = 24000$ $24000/5$ (creadores) = 4800 pesos por 2 fines de semana	$17,400 \times 6 = 104,400$ $104,400/5 = 20,880$ pesos por dos fines de semana

	24000/10 (creadores) = 2400 pesos por 2 fines de semana	104,400/10 = 10,440 pesos por dos fines de semana
--	---	---

Tabla 1. Ejemplo de ingresos de los creadores.

Si la sala chica se llenara con mitad de espectadores que pagaron boletos de 40 pesos y mitad de 60, el total de ganancia sería de 800 pesos por función, si fueran 5 personas en el grupo y 400 pesos por función si fueran 10 personas en el grupo y se dividiera equitativamente. El escenario ideal sería es que en una temporada de dos fines de semana (que es el acuerdo al que generalmente se llega con los espacios de CONARTE) con la sala chica llena, se puedan generar ingresos de 4800 pesos para cada creador si el grupo es de 5 personas y de 2400 pesos para cada integrante si en el grupo hay 10 miembros.

El escenario ideal al que puede aspirar un creador escénico es que le presten la sala grande por una temporada de dos fines de semana, en donde se llene la sala y se perciban 104,400 pesos, de los cuales irían 20,880 pesos para cada creador si fueran 5 en el grupo y 10,440 pesos para cada creador si fueran 10 en el grupo.

Sin embargo, para hacer teatro se requiere invertir no sólo tiempo de ensayos sino también en producción. Para continuar el análisis, se presenta la siguiente Figura.

	SALA CHICA	SALA GRANDE
Ingreso total ideal	24,000 pesos	104,000 pesos
Costo aproximado de una producción de acuerdo con el tamaño de la sala.	10,000 pesos	50,000 pesos

(Diseños, escenografía, música, publicidad, utilería especial, producción de multimedia)		
Dos meses de ensayo para una temporada de 2 fines de semana acordados cada seis meses.	$24,000 - 10,000 = 14,000$ pesos $14,000/5$ creadores = 2800 pesos por creador $14,000/10$ creadores = 1400 pesos por creador	$104,000 - 50,000 = 54,000$ pesos $54,000 / 5$ creadores = 10,880 pesos por creador $54,000/ 10$ creadores = 5,400 pesos por creador
Ingreso ideal por mes, por creador en grupos de 5 personas.	$2800/ 6$ meses = 466.67 pesos por mes	$10,880 / 6$ meses = 1,813 pesos por mes
Ingreso ideal por mes, por creador en grupos de 10 personas.	$1400/6$ meses = 233.34 pesos por mes	$5,400 / 6$ meses = 900 pesos por mes

Tabla 2. Ejemplo de ingreso de los creadores por mes.

Suponiendo que se llegue a un ingreso total ideal de la sala chica llena (24,000 pesos), y se le quitaran 10,000 de inversión en la producción, quedarían 2,800 pesos por creador. Si este tipo de temporadas se hicieran cada seis meses, que es generalmente el acuerdo al que se llega con CONARTE, esto significaría que cada creador estaría recibiendo 466.67 pesos por mes, o 233 pesos por quincena si trabajara en una compañía con 5 miembros. Esto sin contar la inversión del transporte para llegar a los ensayos, el vestuario y la utilería requerida para cada personaje, lo cual, comúnmente lo consiguen los actores, es decir, no va dentro del costo de producción.

Suponiendo que se llegue a un ingreso total ideal de la sala grande (104,000 pesos), y se le quitaran 50,000 pesos de inversión en producción, quedan 54,000 pesos, que repartidos equitativamente entre 5 creadores, da una cantidad de 10,880 cada seis

meses, es decir, 1813 pesos, si se dividiera por mes, y 900 pesos por mes, si se repartiera entre 10 creadores y se dividiera en seis meses.

Si muchos espectadores estarían dispuestos a pagar 100 pesos o más por ver una obra de teatro y las ganancias son para el grupo (quienes, por lo general, invierten de 2 a 5 meses de ensayo y sólo se presentan dos fines de semana, debido a la demanda de dichos espacios), ¿por qué no ajustar las cantidades propuestas por CONARTE? ¿Por qué no apoyar con publicidad a los grupos? ¿Por qué no habilitar más espacios? ¿Por qué no invertir más en el teatro?

3.6 Hacia un “buen público”, un “buen teatro” y una “mejor sociedad”

El Dr. Mario Cantú Toscano, dramaturgo, director, actor y actual coordinador de la Licenciatura en Teatro de la Universidad de Baja California explica, cómo en su experiencia, ha podido comprender que al público le gusta el “buen teatro”:

“A la gente le gusta ver buen teatro. No me refiero a ideológicamente, ni con grandes historias. La gente sale satisfecha porque le dieron experiencia, porque la emocionaron. Puede ser una súper producción o pequeñita pero lo importante es que los actores toquen al espectador, que sea agradable a la vista, con estética y bien cuidado en todos los aspectos” (Cantú Toscano, M. Entrevista, Marzo 9, 2015).

Al respecto, Mónica Jasso reflexiona cómo los artistas pertenecen a la comunidad formada por el público y por lo tanto, el buen teatro creado por los artistas, será también apreciado por el espectador: “somos parte y a la vez nos debemos a la comunidad. Así que entiendo que, el teatro que yo pueda aquilatar también será apreciado por el público: el buen teatro.” (Jasso, M. Entrevista, Abril 22, 2015)

A manera de conclusión de este apartado, nos detendremos a reflexionar sobre ciertas ideas que atañen a la relación entre la educación y el teatro que se detonan del contexto descrito hasta aquí.

La educación es una herramienta para enfrentar el desconocimiento, que se puede ver en cuatro concepciones erróneas, de las que se ha hablado aquí y para las cuales se ofrecen algunas propuestas de contraste:

(1) “El uso del tiempo libre sucede cuando no hay que trabajar ni estudiar y por lo tanto, en ese tiempo hay que hacer actividades en donde no se exija pensar”- error. El uso del tiempo libre es para tener libertad de decisión mientras pasa el tiempo; todos los días hay personas que “piensan” en su tiempo libre, en el cual deciden trabajar en algún proyecto, tomar clases extras, ir al parque, convivir con la familia, inventar un chiste, cocinar, o hacer visitas culturales... “Pensar” no debería ser considerado algo de lo que se necesite descansar porque es algo que se hace todos los días, en todo momento, desde decidir qué ropa usar o qué hacer en el día, hasta resolver un problema complicadísimo de matemáticas o una pieza artística. En el uso del tiempo libre es imposible no pensar. La escuela y el trabajo no debieran ser considerados como los únicos lugares en donde las personas piensan. Pareciera que hay algo que está sucediendo en esos lugares, que provoca que las personas consideren que se debe descansar del “pensar”. La educación y la vida laboral no deberían de ser esfuerzos sufribles para que las personas busquen “desenchufarse” (Leal, P. Entrevista, Marzo 11, 2015) o “evadir” (Salinas, Y. Entrevista, Marzo 22, 2015), porque huir del pensar, de acuerdo con Descartes, sería huir de la propia existencia.

(2) “El teatro es tedioso, aburrido o demasiado complejo, abstracto e inentendible”, esto es un malentendido. El tedio y aburrimiento no pueden ser

características del teatro, en todo caso, son sentimientos del espectador al ver una obra de teatro, cuyos creadores no conocen a su público (López, 2015) o no tienen una propuesta artística clara (Castillo; López, 2015)⁸⁰.

(3) “El teatro de la risa fácil es el comercial y es el único que da de comer en Monterrey”- otra equivocación. De acuerdo con la Real Academia Española lo comercial es algo “que tiene fácil aceptación en el mercado que le es propio” (RAE, 2015, l. 2). Si bien es cierto, que ciertos artistas como Renán Moreno se han preocupado porque sus obras de teatro tengan “fácil aceptación en el mercado” (Ibíd.), también es posible decir que no sólo existe este mercado. Hay un público nuevoleonés- descubierto por estos artistas- que podría considerarse como “propio” del teatro de la “comedia ligera” por sus gustos o intereses. Habrá que investigar más para conocer al público (López, 2015) que no busca la risa fácil y llevar a cabo propuestas claras (Castillo, 2015) con estrategias que también puedan tener una “fácil aceptación en el mercado” (RAE, 2015, l. 2) y que permitan a otros artistas sobrevivir económicamente dentro de la sociedad nuevoleonesa.

(4) “El espectador no quiere pagar por ver teatro”- error. Para ser un espectador, la persona paga un precio, aunque eso signifique pagar no con un boleto sino con una inversión de su tiempo. Es responsabilidad del artista “hacer valer su trabajo” (Aguirre; Barbosa; Cuervo; González; Medellín, 2015)⁸¹, si los familiares o amigos asisten con cortesías o descuentos (Moreno, 2015), es porque los artistas están decidiendo invitarlos de esa manera, y el espectador debe verlo así, como una invitación a disfrutar y

⁸⁰ Castillo, M. Entrevista, Febrero 27, 2015; López, Felipe de Jesús, Marzo 12, 2015.

⁸¹ Aguirre, A. Entrevista, Febrero 26, 2015; Barbosa, O. Entrevista, Marzo 7, 2015; Cuervo, V. Entrevista, Febrero 25, 2015 ; González, M. Entrevista, Marzo 19, 2015; Medellín, T. Entrevista, Febrero 26, 2015

compartir el trabajo de sus allegados; es un acuerdo mutuo, en donde debe haber un ganar-ganar, y por eso no debería ser visto “como un favor” (Barbosa, O. Entrevista, Marzo 7, 2015).

Es tarea de todos cambiar estas ideas y proponer una nueva forma de hacer y apreciar la producción teatral. A este respecto, Dra. Ana Laura Santamaría explica:

“Necesitamos de la pluralidad, es decir, diversas formas de producción, gente que vea en el teatro posibilidades para la industria, y sobretodo, teatristas comprometidos con la calidad. ¿En qué radica la calidad? La calidad radica en responder expectativas éticas y estéticas, es decir, responder; ¿De qué habló? ¿Por qué considero que este tema es vital para mi generación, para mi ciudad, para mí? ¿Por qué es vital hablar de esto? Y ¿cómo voy a hablar de esto? Que esa sería la parte estética, la poética. A partir de qué visión del teatro, de qué estructuras, de qué narrativas o poéticas hablo de lo que estoy hablando. (Radio Nuevo León, 2015)

Con esta propuesta y definición de la calidad en el teatro, Santamaría invita a los artistas a hacer una reflexión acerca de su propio trabajo y de cómo están respondiendo ética y estéticamente a su comunidad, la cual, como ha sido mencionado anteriormente, está insertada en un contexto histórico, social, económico, político, geográfico y temporal. La crítica continúa, haciendo énfasis en la relación, también antes analizada, de creador-espectador-sociedad:

“Y esto es lo que realmente puede convencer a la gente de que el teatro le resulta vital, como les resulta a los argentinos o a los bonaerenses ir al teatro. Ellos tienen que ir al teatro porque ahí es donde se encuentran reflejados,

donde encuentran cuestionamientos que les son interesantes o respuestas vitales. Pues eso es lo que el teatro tiene que hacer, decirle al público: Estoy hablando de ti, y tú te ves reflejado y además te ves reflejado con una profundidad reflexiva y con una intensidad estética. Cuando logremos hacer esto con los creadores, entonces lograremos tener un público que demande que haya cada vez más teatro” (Ibíd.).

Una vez más, se hace referencia a la cualidad dialógica, de reflexión y de identificación en el teatro de calidad, el cual, se puede inferir, no ha sido logrado en su totalidad por los creadores nuevoleonenses y por lo tanto, falta un público que demande el teatro. Nuevamente, se expone la inter-relación entre creador-espectador-sociedad, elementos fundamentales para promover el *círculo virtuoso* que se propuso en los objetivos de la investigación. Para atender lo que Santamaría propone, en el Capítulo IV se plantean algunas estrategias que se pueden poner en práctica desde la Educación.

En el sentido de lograr un teatro de calidad que refleje una mejor sociedad, Kenneth M. Cameron y Patti P. Gillespie escriben en “The Enjoyment of Theatre” la siguiente cita, la cual, a manera de cierre, nos lleva a recordar el papel que concierne a las instituciones gubernamentales, institucionales, académicas y culturales en la conformación de un mejor espectador para lograr una más sana y por lo tanto, una mejor sociedad.

“Perhaps the healthiest individual is one who can enjoy a variety of quite different activities: games, sports, media, and performing arts. Perhaps the best audience member is one who goes to a movie one night, an opera another, a football game another, one who enjoys staying at home to watch

TV and going out to the theatre and playing tennis or golf. And perhaps the healthiest society is one that can embrace and support all such activities- and more.” (K. M. Cameron & Gillespie, 1996)

CAPÍTULO IV

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA LOGRAR MAYOR Y MEJOR

PRODUCCIÓN Y APRECIACIÓN

4.1 El Teatro como dispositivo de conocimiento personal y social

Este capítulo está enfocado en observar cómo el teatro puede ser un dispositivo de conocimiento personal y social, y esto a su vez, ser iniciador del *círculo virtuoso* de mayor y mejor producción y apreciación artística en la sociedad nuevoleonense. En la búsqueda de más respuestas y el encuentro con más preguntas, se llevó a cabo un plan de acción desde las aulas, para compilar resultados y experiencias empíricas que fueran respondiendo a las necesidades de esta investigación. Durante 7 años de práctica docente en instituciones públicas y privadas de educación básica y media, se documentaron talleres, proyectos y actividades que se describirán a continuación, y que con el paso del tiempo, se fueron enmarcando en los estudios de Stanislavski, Jorge Eines (2005), los programas educativos de las mismas instituciones. Poco a poco, se fue introduciendo la antropología teatral propuesta por Eugenio Barba, las teorías del pensamiento crítico desde el teatro y desde la educación, la pedagogía de Paulo Freire (2000) y su influencia en Augusto Boal y Jacob Levy Moreno; así como las ideas de algunos teóricos de la educación por el arte⁸² como Howard Gardner y las competencias

⁸² Varios principios teóricos de la educación por el arte fueron propuestos por Sir Herbert Read, su doctrina estética sitúa el arte entre los distintos sistemas de expresión de los seres humanos. La verdadera función del arte, de acuerdo con Read está en expresar sentimientos y transmitir comprensión. (Read,

propuestas en el Proyecto Zero de Arts PROPEL: la producción creativa, la reflexión, y la percepción; la Escuela Viva y Emotiva de los autores latinoamericanos (Jesualdo, las hermanas Cossettini y L.F. Iglesias), el activo trabajo creativo de la comunicación intersubjetiva de Moholy Nagy. Y a la par de dichas actividades, se continuó la práctica teatral en dirección, producción y actuación⁸³, lo cual era necesario para no perder perspectiva del contexto creativo en el que se trabajaba.

El concepto “autodescubrimiento” será utilizado para definir un proceso dialógico, producto de la creación escénica; es decir, las etapas del actor frente a sí mismo y el actor frente a su personaje (Stanislavski, 1968), la concentración orgánica y activa de Eugenio Barba (Barba, 2010), la visión de educación transformadora de Freire (2000) y los estudios de conciencia individual y colectiva observada por los teóricos de la educación por el arte (Cabrera Salort, R. 2015).

El autodescubrimiento por medio de ejercicios teatrales ya es un concepto trabajado en procesos escénicos y en la enseñanza del teatro. Algunos ejemplos son Eric Morris y Carlos Gandolfo, quienes son profesores de teatro que han publicado cómo la importancia de la preparación actoral está en el conocimiento de la persona de sí misma (TEATRALIZARTE, Morris, & Canavese, 1999); (Actors Studio Teatro - Estudio de Carlos Gandolfo & Gandolfo, 2015).

1951, p. 260) Al hablar de los teóricos de la *Educación por el Arte* en esta investigación, se estará haciendo referencia a algunos teóricos que utilizaron esta definición del arte que hace Read como por ejemplo: H. Gardner, Elliot W. Eisner, Moholy Nagy, Barbero, Malcolm Ross, Loris Malaguzzi y los latinoamericanos: Jesualdo, las hermanas Cossettini y L.F. Iglesias. Para más información ver Tabla Comparativa de Teóricos de Educación por el Arte en Apéndice.

⁸³ Práctica que se venía construyendo a través de talleres, cursos, seminarios, y entrenamiento formal (UANL, Tvi. Actor's Studio N.Y., Transart Institute, Austria) desde mediados de los años noventa.

E. Morris, colaborador de la Revista Digital Teatralizarte, habla del desarrollo del entrenamiento actoral que trabaja con sus alumnos y cómo su forma de trabajo se constituye en delante, una forma de vida para el aprendiz:

“En este tipo de entrenamiento, el actor se descubre a sí mismo, íntegramente, tanto en escena como fuera de ella, ya que los ejercicios de este libro requieren una integración de vida y actuación. Es una forma de vida, no sólo una forma de trabajo.” (TEATRALLZARTE et al., 1999)

Por su parte C. Gandolfo menciona, en su estudio para la preparación del actor, cómo la reflexión del aprendiz hacia sí mismo, requiere de un proceso de conciencia individual para llegar a reconocerse en el otro, y cómo este proceso puede ser el inicio para una creación madura.

“Recorriendo el camino hacia sí mismo es como puede alcanzar una madurez creativa. Investigarse a sí mismo antes que cualquier otro personaje imaginario. Descubrirse a sí mismo, conocerse, requiere tiempo, valor, tolerancia, sin una verdadera comprensión de sus mecanismos internos, de su funcionamiento no podrá entender a otro ser. Es a través del autodescubrimiento donde puede hallar liberación y creación.” (Actors Studio Teatro - Estudio de Carlos Gandolfo & Gandolfo, 2015)

Tanto la forma de vida consciente de la que habla en su proceso Morris, como la madurez creativa que observa Gandolfo en los resultados en el entrenamiento actoral, son evidencias de cómo el autodescubrimiento puede llevar a cualquier persona y por tanto, a cualquier sociedad a moverse dentro del *círculo virtuoso* de mayor y mejor producción y apreciación.

Es posible decir que ambos autores hayan sido influidos por el propio Stanislavski, quien, en su libro: “El arte escénico” (1968) ya había hecho referencia a este proceso, por lo cual, si fuera el caso diseñar cualquier taller de teatro, suena pertinente escuchar algunas de las consideraciones de su método:

“... aunque cada hombre lleva dentro de sí todas sus facultades creadoras, y aunque el genio creador de un hombre no puede desarrollarse en el mismo sentido que el de otro hombre, hay muchos pasos y problemas de naturaleza general que se aplican igualmente a todos los artistas creadores y en los que todos pueden buscar la misma cosa, es decir, la naturaleza de las facultades que llevan dentro de sí. Y cómo encontrarlas y descubrirlas, mediante qué recursos desarrollarlas y purificarlas para convertirse en el actor que encuentra en la belleza un denominador común para sí y para el espectador – también esto forma el trabajo común del estudiante y el maestro, el camino común que conduce a la perfección” (Stanislavski, 1968, p. 103).

Es este maestro, director y actor ruso, que primeramente desde su práctica como formador de artistas, propuso cómo el autodescubrimiento era necesario para que sus actores primero se reconocieran a sí mismos para luego ser capaces de ser leídos por esa misma *belleza* del espectador.

En un primer intento del director por llevar a sus alumnos hacia la actuación realista, Stanislavski propone esta primera etapa, en donde se toman las vivencias y la memoria afectiva del actor como una “biblioteca de emociones” a la cual se puede acceder para re-producir un sentimiento – lo cual, es una coincidencia con las ideas de Freire (2000), quien decía que nadie enseña a nadie y todos sabemos algo. Es a partir de

esta idea que estudiantes directos del maestro ruso, como Vsevolod Meyerhold debatieron y construyeron su propia definición de la relación entre acción y emoción. Meyerhold utiliza principalmente dos técnicas: la *biomecánica* y el *constructivismo*. La *biomecánica* era un sistema de entrenamiento corporal extremo para los actores, basado en la teoría del trabajo industrial, es decir, deberían de convertirse en “máquinas bien entrenadas para llevar a cabo las tareas asignadas” (Cameron & Gillespie, 1996, p. 361). El constructivismo era una teoría para las artes visuales involucradas en la escena, en donde la escenografía no pretendía representar un lugar en particular sino proveía una “máquina” en donde los actores pudieran actuar. El objetivo de ambas propuestas meyerholdianas era “re-teatralizar el teatro” (p. 362), mientras que el objetivo de Stanislavski era interiorizar en las “facultades creadoras” (1968) para lograr un realismo en escena. El Actor’s Studio encabezado por Lee Strasberg interpreta la interiorización de Stanislavski y desarrolla su versión metodológica basada en la re-producción emocional.

Aunque esta re-producción emocional no es la que se pretende abordar aquí, la mención vale la pena para comprender que en el teatro se *re-trata* la realidad, se *re-construye* por medio de la ficción, no se *re-produce*. En términos prácticos para un profesor, las estrategias propuestas en este capítulo, no buscan que el actor lleve a la escena sus más íntimas emociones, sino que a través de un proceso en donde se lleva al actor a reconocer su ser, sus rangos de acción física, de emoción, de sensación y de concentración; además de llevarlo a comprender el lenguaje del teatro, de los espacios escénicos y del espectador; y por último, ayudarlo a conocer y desarrollar su capacidad imaginativa e intelectual, y entonces llevar a escena una creación artística colectiva.

El objetivo es provocar el autodescubrimiento no sólo en el escenario, sino antes, durante y después, es decir, hacer al actor consciente de sí mismo para que, cual pintor que crea escogiendo sus pinceles más adecuados, la mezcla de colores más precisos, y con la fuerza o delicadeza de cada brochazo expresa la obra que ha estudiado y diseñado previamente; el actor construya seleccionando su voz y expresión corporal más adecuada, mientras transmite la mezcla de emociones más precisa creada para que con la fuerza o delicadeza de la palabra y la acción, se lleve a la escena el personaje que se ha estudiado y diseñado previamente.

El presente capítulo presenta la descripción de una serie de ejercicios y proyectos integradores, que fueron aplicados tanto en talleres de teatro en secundaria y preparatoria, los resultados y su análisis. Después del cual, compararemos el concepto de autodescubrimiento a través del teatro, con el desarrollo del pensamiento creativo y crítico del estudiante. Para conocer los instrumentos de evaluación utilizados, se ofrece al profesor material didáctico que ya ha sido aplicado en evaluaciones académicas de talleres artísticos⁸⁴.

En el siguiente capítulo, se propone una estrategia metodológica para diseñar un taller de teatro, en la cual se intenta, a partir de la evaluación empírica de los ejercicios descritos en este capítulo y la complementación teórica, ofrecer al lector una metodología práctica para diseñar su propio taller de teatro.

Se toma como referencia la siguiente cita de María Concepción González Esteva (2007), profesora de asignatura del Departamento de Letras en la Universidad

⁸⁴ Ver Apéndice.

Iberoamericana de la Ciudad de México para recordar cómo es que la naturaleza física y psicológica del joven hacen que la experiencia de aprendizaje en esta etapa del crecimiento, sea más significativa para la construcción de la identidad del sujeto, individuos que constituirán la sociedad del mañana.

“Durante la juventud, los beneficios que ofrece un taller de teatro son infinitos (...) el joven se ve demandado por la naturaleza y la sociedad, el teatro le propone descubrir a través de la ficción nuevos lugares e inventar otros. Le ofrece identidades transitorias que le permitirán construir paulatinamente su propia identidad” (González Esteva & Universidad Iberoamericana, 2007, p. 10).

Por tanto, si la impartición de talleres y la participación en proyectos artísticos en el ambiente escolar y social pueden servir como estrategia para la construcción de identidad del joven, así también propiciarán una reflexión social a través del arte y muy probablemente se generen nuevos públicos.

La experiencia de la combinación entre la práctica teatral y la educación en las artes a través de talleres de teatro con jóvenes, constituyó, para los fines perseguidos en la presente investigación, una serie de hallazgos, con los cuales trabajar para encontrar en la educación una respuesta a las pregunta iniciales.

4.2 Teoría y práctica en el aula

Con base en el sistema y algunos ejercicios de actuación descritos por C. Stanislavski (1968) se diseñaron los programas de educación artística a los que se hace referencia en esta investigación. Como se dijo anteriormente, las etapas del actor que

este autor propone, a saber: el actor frente a sí mismo y el actor frente a su personaje, constituyeron un proceso continuo en el proceso de enseñanza- aprendizaje de los talleres descritos en esta investigación.

En el nivel de Secundaria se trabajó con dos instituciones primordialmente, con el material provisto por las propias instituciones (ambas privadas); y que a su vez, está basado en los programas de Teatro y Artes Visuales propuestos por la Reforma Académica de la Secretaría de Educación Básica de los períodos de 2008 a 2014, este período abarca la primera Reforma (2006) y la RIEB – 2011, explicadas en el capítulo II del presente documento.

En el nivel Preparatoria, también se trabajó en dos instituciones, una pública y la otra privada. Los programas educativos llevados a cabo se diseñaron ad hoc a las necesidades del grupo, así como los requerimientos y metas que la escuela tenía, ya que el taller de teatro no contaba con un programa oficial. Este caso en particular, con tintes de educación teatral “informal”, permitió poner a prueba actividades y ejercicios (tanto de autores del teatro, como propios) a modo de experimentos, y después de observar los resultados, se comparó con procesos de enseñanza teatral en otros contextos, maestros, teóricos e instituciones. De esta forma, cada semestre, el plan fue evolucionando hasta convertirse en lo que, más adelante, se propone como metodología para el diseño de un taller de teatro.

Cabe mencionar que los ejercicios aquí descritos, funcionaron de esta manera, en este contexto histórico-social y geográfico específicamente. Es bien sabido, desde la educación, que aunque existan prácticas similares o idénticas en otras aulas, los cambios

en la dinámica del grupo, del contexto y del formador, influyen directamente en los resultados, y que si bien, éstos pueden ser muy similares, nunca serán los mismos.

A continuación se presentan casos de talleres, proyectos y actividades llevadas a cabo con jóvenes y algunos resultados observados antes, durante y después de su realización.

4.2.1 Observaciones realizadas en el nivel de Secundaria⁸⁵

4.2.1.1 Ejercicio de re-construcción de la identidad a través de creación de la ficción y la representación

Después de que, con un grupo de estudiantes de 1er grado de secundaria en una escuela privada del sur de la ciudad, durante un bimestre se llevaron a cabo ejercicios de creación de personaje basados en el método Stanislavskiano, específicamente el *sí mágico*, las *circunstancias dadas*, la *caracterización externa e interna*, los *objetivos* y las *acciones físicas* (Stanislavski, 1985), la institución exigía una evidencia escrita y una calificación numérica que representara los avances en el aprendizaje. Para cubrir este requisito y también buscar métodos prácticos de evaluación del aprendizaje en la actividad, se propuso una evaluación práctica y otra escrita. Para la primera se pidió a los alumnos hacer una representación en equipos en donde se utilizaran los conceptos estudiados, el día del examen, se presentó cada equipo y al finalizar explicaron su proceso creativo y cómo estaban utilizando los conceptos. Con la ayuda de una lista de cotejo⁸⁶, la profesora pudo obtener el 50% de la calificación numérica de los alumnos.

⁸⁵ Ver Evidencias en Apéndice (5.1) – Archivos Digitales.

⁸⁶ Ver Instrumentos de Evaluación.

En los ejercicios escritos que se llevaron a cabo con los alumnos, y que funcionaron como la segunda mitad de la calificación, se observó cómo en la creación de personajes y de narrativas de ficción, se podía llevar al alumno a hacer una reflexión sobre sí mismo. En este ejercicio se ponían a prueba las etapas del proceso stanislavskiano; sólo que, al hacerlo por escrito y no con acciones sobre el escenario, las etapas sucedieron al revés, ya que a través de la construcción del personaje y las características que se le asignaron, se llevó al estudiante a reflexionar sobre las diferencias y similitudes con su persona.

El ejercicio pedía a los estudiantes que crearan un personaje, lo dibujaran, escribieran su caracterización interna y externa, le construyeran una historia, le dieran soluciones a situaciones impuestas⁸⁷ (Eisner, 2012) como qué pasaría *si el personaje fuera un genio, si pudiera volar, fuera gigante o fuera famoso*⁸⁸. Por último se les pidió que escribieran tres diferencias y tres similitudes que tuviera su persona con el personaje. El diseño de la evaluación fue de esta manera, para que primero los estudiantes echaran a volar su imaginación y crearan a través de los conceptos teóricos que se les pedían, luego se detonaran soluciones a partir de circunstancias dadas para el personaje y por último analizaran qué tan diferentes o similares eran ellos con sus personajes.⁸⁹

⁸⁷ De acuerdo con Elliot W. Eisner, para que se lleve a cabo el proceso de aprendizaje, debemos tomar en cuenta los dominios del aprendizaje artístico: el productivo, el crítico y el cultural. Es por eso que el profesor debe utilizar y proveer situaciones impuestas según la capacidad de abordaje del estudiante. “Son los estudiantes que deben de encontrar las palabras correctas y es probable que en esta búsqueda aprendan.” (Eisner, 2012) La oportunidad de evaluar se convierte en un medio para promover su propia educación.

⁸⁸ Basado en el condicionante “si mágico” del Sistema Stanislavski.

⁸⁹ Ver Instrumentos de Evaluación.

Se pudieron reconocer tres niveles de identificación y para su análisis, los resultados fueron clasificados con números 1, 2 y 3. El 1, indicaba que el alumno sólo veía diferencias y/o similitudes físicas. El 2 fue para aquellas respuestas que describían ciertos intereses, gustos, habilidades, cualidades y deseos que tenían en común o que eran opuestos a ellos. El 3 fue para observar a los estudiantes que expresaban que había un conflicto o alguna debilidad en común con el personaje.

NIVEL 1	NIVEL 1 Y 2	NIVEL 2	NIVEL 2 Y 3	NIVEL 3	NIVEL 1, 2 y 3
Sólo diferencias y/o Similitudes físicas	Diferencias y/o Similitudes físicas + Intereses, gustos, cualidades, habilidades, deseos.	Sólo Intereses, gustos, habilidades, deseos.	Intereses, gustos, habilidades, deseos. + Conflictos o debilidades	Sólo Conflictos o debilidades	Conflictos o debilidades + Diferencias y/o Similitudes físicas + Intereses, gustos, habilidades, deseos.
-	57%	-	-	-	43%

Tabla 3. Niveles de identificación para análisis de resultados de ejercicio 4.2.1.1.

De 44 evaluaciones, fueron 25 las respuestas que se encontraron con niveles de identificación 1 pero también 2, es decir, encontraron aspectos físicos pero también cualidades, intereses o deseos en común con su personaje. De estas mismas 44 evaluaciones, 19 fueron los que tuvieron respuestas del nivel 3 combinadas con respuestas de identificación 1 y 2, es decir llegaron a identificar conflictos o debilidades, además de cuestiones físicas o cualidades e intereses. No hubo alumnos con respuestas únicamente de nivel 1, 2 ó 3 o de la combinación únicamente entre el 2 y el 3. Se observaron también los siguientes aspectos en el estudio: el personaje creado era, en su mayoría, del mismo género del alumno (a), sólo 2 casos de 44 fueron distintos (4.5%). Los personajes eran, por un lado, físicamente muy distintos como por ejemplo:

monstruos, seres de otro planeta, robots, súper héroes o, por otro lado, personas muy parecidas a ellos, ya fuera física o emocionalmente.

Los conflictos creados que se observaron fueron de necesidad primaria, social y/o emocional o de proyección vocacional. Algunos ejemplos de las problemáticas primarias observadas fueron: “no podía ver”, “sólo quería dormir”, “tenía hambre”. Las situaciones sociales fueron expresadas en: “la/lo molestaban sus compañeros”, “estaba sola (o)”, “nadie lo quería”. El patrón emocional se vio en oraciones como: “buscaba la felicidad”, “era enojón”, “tenía sentimientos tristes”. También se percibieron algunas respuestas con conflictos que relacionaban lo social y lo emocional, como: “Lo molestaban, se sentía muy mal, sus papás lo protegieron y fue feliz.” Y como proyección vocacional se consideraron conflictos como: “quería ser *skater* profesional”, “quería ayudar y nadie la dejaba”, etc.

De las 44 evidencias, se observaron 26 alumnos (59%) que en la historia de ficción no resolvieron el conflicto del personaje principal, mientras los 18 restantes (41%) sí los resolvieron. El paso siguiente fue compartir los resultados con los profesores tutores de los estudiantes y con el departamento de psicología de la escuela para poder darles el mejor seguimiento a cada alumno.

Para analizar las evidencias se añadió el conocimiento adquirido de los estudiantes mediante la observación de su desempeño durante la clase de teatro, la interacción con sus compañeros y maestros, así como las evaluaciones y actividades previas. En los resultados se encontraron distintos hallazgos, de los cuales mencionaremos a detalle cinco casos. El criterio para la selección de estos casos es que se observó que la identificación del alumno llegó a ser mayor, es decir, pertenecen al

grupo del 43% del alumnado que llegaron a niveles identificativos del 1, 2 y 3 (Figura 6) y también, debido a que la muestra se hizo en una generación en donde había más hombres que mujeres, se tomaron como ejemplo 3 casos de alumnos y 2 casos de alumnas.

4.2.1.1.1 Caso 1. Un alumno con nivel 1 y 2 de identificación, que en la historia no resolvió el conflicto de proyección vocacional de su personaje.

Este alumno era muy participativo dentro el taller de teatro, pero también demostraba un gran interés por participar tocando la guitarra, en la producción escenográfica de la obra y en la organización del proyecto. Cualidades como liderazgo, responsabilidad y compañerismo destacaban mucho en este estudiante dentro y fuera de la clase de arte. Además se le veía participar mucho en los deportes, en grupos de la iglesia, y en actividades sociales con sus compañeros. La visita cultural de esa fecha la hizo sobre el concierto de Aerosmith.

Este alumno diseñó un personaje con cuerpo “mini” y piernas verdes que había sido criado por skaters, quienes le enseñaron a patinar y se hizo muy bueno. Su sueño en la vida era estar en los “X - Games”. Si su personaje fuera un genio, calcularía la altura y la fuerza de sus trucos, y si pudiera volar haría trucos en el aire y no se caería. Las diferencias que encontraba eran físicas y las similitudes eran de vocación y gustos, pues ambos patinaban y querían ir a los “X-Games.”

Actualmente, lo que se sabe de este alumno, es que está estudiando la preparatoria en la Universidad de Monterrey (escuela privada con gran enfoque a los

valores morales debido a sus antecedentes religiosos), es miembro de la Pre-Selección Mexicana de Voleibol U19 y asiste a muchos eventos sociales y culturales.

4.2.1.1.2 Caso 2. Una alumna con nivel 3, 2 y 1 de identificación, que en la historia que creó, sí resolvió el conflicto social y emocional de su personaje.

Esta chica demostraba un gran interés por la clase de arte. Le gustaba dibujar, actuar, escribir, cantar y tocar instrumentos musicales. Fuera de la escuela estaba en clases de música y siempre hacía sus tareas de visitas culturales. Se podría decir que era una niña introvertida y no muy sociable ya que se le veía normalmente con grupos de poca gente o sola. La mamá de esta niña siempre fue muy estricta con ella. Los compañeros decían de ella que era “rara” y que siempre “estaba en la luna”. La visita cultural que realizó en aquella ocasión fue en el exterior del Teatro de la Ciudad: “Las marionetas acuáticas de Vietnam”.

La historia que escribió era acerca de una angelita que tenía una hermana gemela malvada y que se llevaban muy mal, un día quiso que desterraran a la angelita robándole sus alas, esta no se dio cuenta porque era muy “tonta”, su mamá las regañó, las regresó a la normalidad y la hermana malvada se volvió buena como su hermana. Si su personaje fuera un genio salvaría al mundo, si el personaje fuera gigante volaría lejos y si fuera famoso escaparía. Las diferencias que ella encuentra es que su personaje es muy rara, casi no piensa y es egoísta; las similitudes es que ambas son soñadoras, buenas y buscan el bien para los demás.

Actualmente la chica estudia la preparatoria y también sigue estudiando música, fue seleccionada para ser parte de la Orquesta Sinfónica Juvenil de Nuevo León. Sigue sin ser muy sociable. Asiste muy frecuentemente a recitales y obras de teatro musicales.

4.2.1.1.3 Caso 3. Este alumno describió un conflicto físico, emocional, social y de identidad en su historia y no le dio solución. El estudiante era muy introvertido, tímido y poco sociable.

El dibujo era de un vaso y su personaje estaba adentro. El personaje era una gelatina que al principio no tenía color pero luego lo inyectaron y se hizo naranja, después lo pusieron en un vaso, en una tienda y “no lo han vendido”. Su conflicto principal es que estaba atrapado dentro del vaso, hablaba muy bajito, se sentía desesperado y nadie lo compraba. *Si fuera* un genio averiguaría cómo salir del vaso, si pudiera volar escaparía del recipiente, *si fuera* gigante lo rompería y *si fuera* famoso todos lo querrían comprar. Las diferencias que observa con su persona son las físicas obvias, las similitudes son que puede pensar, que puede hablar y que no le gusta estar atrapado. Su caligrafía es muy pequeña, lo cual denota también cierta inseguridad en lo que escribe. Su visita cultural decidió hacerla leyendo una obra de teatro en lugar de asistir a verla, aunque reconoce en su escrito que le gusta más presenciar una obra que leerla.

4.2.1.1.4 Caso 4. La alumna que describe conflicto emocional sin resolver, muy probablemente debido a su situación familiar. La mamá de esta estudiante estaba desaparecida, no se sabía si estaba con alguien más o sola, sólo se sabía que no estaba en casa; el papá de esta niña se volvió a casar.

La historia es de una niña que tenía una mamá que era bruja y que había muerto en un incendio con otros brujos. La niña no entendía hasta que creció y supo que ella también era una bruja pero no quería ser parte del “círculo secreto” por temor a que le pasara lo mismo que a su madre. *Si* su personaje *fuera* un genio, ella dice que ya hubiera aceptado ser parte del círculo; si pudiera volar: “sería muy poderosa”; *si fuera* gigante: “sería etiquetada como un demonio” y “ya es famosa” debido a que todos conocían a su madre. Las diferencias que ella encontraba era que la mamá de este personaje murió y su mamá no, y que la chica era bruja a diferencia de su persona. La similitud que observaba era que ella también se sentía confundida al tomar decisiones.

La visita cultural la hizo al Museo de Historia Mexicana, en donde presencié una exposición de la vida de los mayas.

4.2.1.1.5 Caso 5. Este alumno describe un conflicto físico, social y emocional no resuelto. El contexto es parecido al anterior. En esta situación, la figura materna no está en casa, el alumno vive con su hermano mayor y su papá, ambos hacían constantemente comentarios de odio hacia la mamá y las mujeres. El estudiante mostraba más estabilidad emocional y social que su hermano mayor (también alumno de la institución), sin embargo ambos asistían a veces sin comida o con su uniforme sucio. El padre decía que eran detalles que se le habían pasado algún día porque estaba muy ocupado tratando de trabajar para mantenerlos.

La historia de este alumno era de un comerciante en Transilvania que había sido atacado por un hombre lobo y sellado por toda la eternidad a ser así. El prometió vengarse de todos los habitantes del lugar por no haberle avisado. *Si* su personaje *fuera* un genio: “no sería un hombre lobo y no estaría en Transilvania”; si pudiera volar: “sería

peor que la masacre de Texas y Terror en Amityville juntas”; *si fuera* gigante: “no existiría Transilvania”; y *si fuera* famoso: viviría en una mansión en Hollywood. Las diferencias que observa es que él no es un hombre lobo, no tiene garras, no vive en Transilvania y no se quiere vengar. Mientras que las similitudes son que ambos son fuertes, serios y están hambrientos. La visita cultural no la realizó.

4.2.1.1.6 Otros casos. Hay *otros casos* de historias cuyo personaje principal se comporta de forma muy parecida al alumno o tiene emociones, hábitos e intereses similares, como el hábito de vestirse de alguna forma o como quererse “vengar” de compañeros que se han burlado de ellos, querer solucionar algún problema con otra persona, querer ser el mejor en algo, etc.

4.2.1.1.7 Seguimiento. El ejercicio probablemente no sea la solución al problema de los alumnos pero definitivamente es una evidencia para maestros y padres de familia acerca de ciertas emociones, intereses o preocupaciones que muchos estudiantes tienen y externalizan sólo por medio de la creación de personajes e historias ficticias. El seguimiento que los tutores puedan darle a este tipo de ejercicios puede ayudar al alumno a reconocer la diferencia entre su propia realidad y la del personaje y definir si hay conflictos sociales y/o emocionales que pueda y/o necesite resolver. Por medio de otros ejercicios de diálogo con el alumno, se le puede ofrecer orientación vocacional adecuada, y por medio de más comunicación, interpretación y evaluación de creaciones artísticas propias y de los compañeros, el alumno también puede llegar a desarrollar un nivel de pensamiento crítico en tanto que los padres, tutores o psicólogos profundicen más con los saberes del alumno de su propia existencia e identidad en

relación con la del contexto de realidad social, económica, política, religiosa y cultural en la que vive.

Este ejercicio podría ser una evidencia de cómo a la luz de la educación artística, Stanislavski y Edward de Bono comparten el escenario del pensamiento creativo, uno aportando desde la teoría del teatro y el otro desde su definición del pensamiento lateral.

En ambos estudios se involucra un creador y se propone un trabajo creativo. Stanislavski ofrece un método para lograr el realismo en escena, mientras De Bono propone un sistema estructurado en la aplicación del resultado del pensamiento lateral para lograr la evaluación y aplicación del resultado del pensamiento creativo (De Bono, 1994, p. 95).

En el aula se formularon los conceptos teóricos a estudiar, se llevó al alumno a experimentar el proceso creativo, y más adelante, por medio de las evaluaciones y la tutoría se le pudo dar un seguimiento al alumno. El proceso creativo entonces se convierte, a través de la educación, en un primer paso para la conformación de sujetos que no sólo conocen métodos artísticos, sino que por medio de la experiencia, desarrollan su sensibilidad, creatividad y auto-reflexión, afianzan su autoestima y descubren habilidades propias.

4.2.1.2 Ejercicio de visualización creativa del resultado del proceso escénico

Los resultados expuestos en seguida fueron obtenidos de una autoevaluación que se les aplicó a un grupo de estudiantes que estaban a punto de presentar una obra de teatro como fin de cursos. Se les solicitó que realizaran un dibujo de lo que les gustaría que sucediera el día de la presentación.

En esta variedad de dibujos se observaron colores vivos, formas variadas y frases que indicaron las expectativas de los alumnos. La mayoría describía su deseo de sentirse aprobados por sus padres, familiares, maestros o sentirse importantes para otros, algunos ejemplos de este deseo fueron acompañados con este tipo de palabras o frases: “Wow, Bravo, Felicitaciones, flores, Estoy orgulloso de ti, Escuchar te amo, aplausos, que se sorprendan, que se rían, que venga mi abue”. Hubo otros estudiantes que expresaron su deseo de sentir que lograban una meta, sentirse satisfechos y felices disfrutando la experiencia después de haber trabajado tanto; estos dibujos fueron acompañados con frases como: “Que todo salga perfecto, Sentir que valió la pena, Disfrutar, Que mi grupo sea el mejor, Sentir paz y Fin”. Otros dibujos pueden interpretarse como alumnos que aún se sienten inseguros de lo que va a pasar. Frases como: “Quiero que la escenografía que estoy haciendo funcione, No me quiero equivocar, Que no piensen que será una obra aburrida, Que todos mis compañeros lo hagan bien” ejemplifican la idea. Hubo otro tipo de comentarios que no se pudieron clasificar tales como: “Que lo ofrezcamos a Dios, que pase algo inesperado como que se caigan las bocinas en plena función, que no haya escuela al día siguiente.”

Todas estas autoevaluaciones detonaron la creatividad de los alumnos para representar visualmente una expectativa. De acuerdo con los conceptos de Edward de Bono (1994), el ejercicio podría haberse quedado en una provocación, sin embargo, también se puede decir, desde un pensamiento lateral, que la evidencia podría servir para que los alumnos plasmen una emoción, definan una meta y piensen qué pasos deben tomar para llegar a lograrla.

Las evidencias fueron utilizadas por los tutores y formadores para percibir el estado emocional de los alumnos antes de la función, dialogar con ellos y ofrecerles el último apoyo que consideraban pertinente antes de que se elevara el telón.

4.2.1.3 Proyecto: “Pasarela de Personajes”

Después de hacer un análisis de distintos personajes históricos y literarios, los alumnos escogieron algunos de ellos y se caracterizaron para presentarlos en una pasarela. Se agruparon algunos alumnos para evitar una duración demasiado larga de la actividad. Se llevaron a cabo ensayos y finalmente, se presentaron los grupos por orden cronológico de las historias.

Durante la creación y análisis de los personajes, se trabajó con los alumnos para identificar aquellas características de sí mismos que pudieran ayudarles a interpretar de una mejor manera el personaje. También, se realizaron ejercicios de discusión en grupo para determinar ciertas características de los estudiantes que los distanciaban o los hacían identificarse con los personajes.

Por ejemplo, a la hora de analizar a una “Lady Macbeth”, era muy evidente que había grandes diferencias entre ella y una alumna de 15 años. Sus características físicas, emocionales, psicológicas, espacio-temporales, sociales, su estado civil, eran muy distintos a los de la alumna que quería interpretarla. La chica, caracterizada por ser introvertida, tímida, un tanto rebelde y de baja autoestima, explicó que veía en esas diferencias “un reto” y “una oportunidad” para deshacerse de los nervios que la paralizaban al estar frente a un público.

La señorita eligió la escena primera del quinto acto de la obra de Shakespeare, cuando Lady Macbeth se está lavando las manos porque la culpa le provoca alucinar con sangre. Primeramente se invitó a la alumna a analizar cuidadosamente la escena. Sus primeras interpretaciones eran sobre-actuadas o demasiado emocionales, pero ella no quería cambiar de escena, ni de personaje, así que se le ayudó a planear cada movimiento, cada intención y cada palabra que iba a decir. Después de estudiar a detalle el *texto*, *sub-texto* y *motivaciones* de la escena (Stanislavski, 1968)⁹⁰, se trazó lo que Eugenio Barba llamaría una: “*partitura*”⁹¹ y *subpartitura* de acciones⁹²” (Barba, 2010, pp. 26-30). El diseño de cada acción era el resultado de la combinación entre el estudio del texto y la concentración en lo sensorial, no en lo emocional, que era con lo que ella se había identificado, y lo cual le hacía “cruzar la línea” hacia sí misma. Se trabajó la concentración de la alumna para que imaginara cómo se sentía la sangre en sus manos, y a partir de ahí se empezó a detonar una energía más controlada, sus acciones no eran resultado de la emoción, sino que su emoción era resultado de la combinación de la

⁹⁰ Los subtextos y motivaciones de Stanislavski se llevan a cabo a través de un estudio del texto, en donde el actor hace una interpretación personal de lo que dice el personaje y las intenciones al decir la línea. (Stanislavski, 1968)

⁹¹ En el Odin-Teatret de E. Barba se ha definido el término “score” o “partitura de acción” a partir de cuatro puntos que pueden resumirse en (1) El diseño general de la secuencia de acciones que se realizan en el escenario y la evolución de cada acción; (2) la precisión de los detalles en cada acción y la transición de una a otra acción; (3) el dinamismo y ritmo o tempo de las acciones, a través del manejo de energía con movimientos o pausas debido a decisiones del personaje; (4) La orquestación de la relación entre las distintas partes del cuerpo. (2010, pp. 26-30)

⁹² Barba define la subpartitura como la cual define como un elemento técnico que pertenece a la creativa lógica particular de cada actor, es decir, la creación es personal porque parte de la dramaturgia del actor. De acuerdo a este autor, el subtexto de Stanislavski es una forma de subpartitura, mientras que Brecht mira en la subpartitura un diálogo constante que el actor utiliza para cuestionar la verdad histórica del personaje, la cual ha sido creada desde la subjetividad del autor. En los géneros de Teatro Asiático clásico, la subpartitura se refiere a un sistema sofisticado de reglas que pertenecen a cada tradición. (Barba, 2010, pp. 29-30)

concentración, la imaginación, las acciones precisas y la palabra con intención (Stanislavski, 1968; Barba, 2010).

Con ayuda de la profesora, los estudiantes diseñaron una pequeña escena o monólogo, vestuario y utilería y presentaron los resultados en el auditorio de la escuela. Dicha presentación se realizó en la institución para los padres de familia y al finalizar se les pidió a los estudiantes contestar una autoevaluación⁹³ y co-evaluación del proceso y el resultado. En estas evidencias de la autoevaluación se observó lo siguiente.

La primera pregunta pedía al alumno narrar su experiencia en el o los proyectos artísticos en los que participó. Las respuestas que se obtuvieron fue que la mayoría de los alumnos tuvieron una grata experiencia, en donde sintieron que se divirtieron y aprendieron. Hay quienes explicaron qué personaje les tocó representar o en cuál proyecto habían participado; otros, reconocieron que debieron de haber puesto más de su parte, que se habían sentido nerviosos o que en su participación, habían comprendido que algunas áreas del teatro les gustaban más que otras. Otros cuantos hablaron del trabajo en equipo y cómo este les había ayudado en el proceso.

La segunda pregunta era: “¿Existe un cambio en tu forma de ver el arte después de tu participación en este/estos proyecto (s)? Explica tu respuesta ampliamente. De 50 alumnos, el 24% mencionó que no existía un cambio y el 76% escribió que efectivamente su participación en estos proyectos influyó en su concepción del arte. En respuestas como: “aprecio más el arte, me di cuenta que sí es importante en la vida, puede ser divertido, ahora me gusta...” se percibió que algunos generaron un interés o

⁹³ Ver Instrumento de Evaluación en Apéndice.

un gusto por la actividad. otros mencionaron que descubrieron cómo los proyectos artísticos, la creación e interpretación de un personaje, eran más complejos de lo que pensaban y lo expresaron en respuestas como: “es más esfuerzo de lo que pensaba, ahora sé lo difícil que es hacer una obra, es más complicado de lo que parece porque mucha gente tiene que trabajar para lograrlo. Hubo otras respuestas en donde las/los alumnas (os) expresaron haber vivido un aprendizaje, algunos ejemplos fueron: “vas aprendiendo cosas nuevas, aprendí a tener más concentración y confiar en que todo saldrá bien, aprendí a perder el pánico escénico y trabajar en equipo...” hubo otros ejemplos que relacionan el aprendizaje con su creación de personaje: “yo nunca pensé que relacionarte a un personaje, sentir y reaccionar de la forma del personaje fuera tan difícil, aprendí a adentrarme más en la interpretación de un personaje, el meterse en una persona no es fácil, el personaje no es como yo soy, tengo que hablar diferente, actuar diferente, etc.”

La tercera y cuarta pregunta cuestionaban al alumno (a) en referencia a los descubrimientos sobre sí mismo a través del proyecto y cómo la relación con otros participantes había influido en dicho autodescubrimiento, las respuestas variaron. Hubo participantes que explicaron haber descubierto cualidades o áreas de oportunidad en sí mismos, se percibió esto en enunciados como: “descubrí que no soy tan tímida para hablar en público, soy muy “*outspoken*” y no lo sabía, que soy buena para concentrar y memorizar, que puedo hacer la voz de distintas maneras, sabía que podía bailar pero actuar no...” En estas preguntas el trabajo en equipo fue un punto esencial para muchos estudiantes y lo expresaron en réplicas como: “si a mí me hubieran dejado todo el trabajo no podría acabar, nos apoyamos en memorizar diálogos, nos ayudamos, con mis

compañeras aprendí a no enojarme tanto, ayudé a mi equipo a no ser tan penosos al momento de actuar...”

La pregunta 5 invitaba al participante a aplicar la experiencia en su vida diaria. Nuevamente el 24% de los alumnos consideraron que no podían aplicar lo vivido y el 76% mencionaron que sí. En estas respuestas hubo quienes no especificaron cómo, y quienes sí explicaron lo hicieron por medio de enunciados como: “sí, porque te ayuda a improvisar y actuar en diferentes situaciones, puedo aplicarlo en exposiciones y otros proyectos, para poder expresarme mejor, puedes organizarte en toda tu vida, el arte también es parte de tu vida...”

La última pregunta era: “¿Observas alguna relación entre arte y sociedad? Explica tu respuesta.” En esta ocasión, el 18% dijo que no y el 82% restante sí encontró relación. Muchos prefirieron no reflexionar y sólo escribieron “sí” como respuesta, sin embargo, también hubo respuestas interesantes como: “sí, porque cuando actúas a la sociedad trabajas con la sociedad y te comunicas a través del arte, el arte influye mucho en cómo vive la gente, creo que el arte es algo muy importante para la sociedad porque sin el arte la gente no se podría expresar completamente, todos necesitamos el diálogo entre dos personas, en los dos hay problemas muy similares...” Hubo también otras respuestas como: “a veces porque cuando no quiero hacer algo me ayuda a pensar en las cosas buenas artísticas; el arte es cultural y hacer a otra persona y sociedad es la vida diaria; la sociedad es diferente al arte porque el arte es más lo que sientes; sí, tu actúas hacia la sociedad para complacerlos con tu trabajo, si a la sociedad no les gusta tu trabajo, aprendes a hacerlo diferente ya que actúas *para* ellos.” Estas contestaciones

denotan maneras de entender el arte y de entenderse a sí mismos en relación con su comunidad.

El instrumento de la autoevaluación sirvió para detonar en el alumno una reflexión de la actividad en relación con su percepción del arte, su vida y su entorno social. El instrumento de la co-evaluación sirvió para que los alumnos analizaran el trabajo de sus compañeros en relación al suyo. Este diseño de la evaluación se basó en las ideas propuestas por Malcolm Ross, educador por el arte, quien habla de motivar al estudiante en llevar a cabo una reflexión constante sobre su proceso de enseñanza (Errázuriz L., Bravo, & Cox, 2002, p. 147).

El análisis de todas estas respuestas sirvió para comprender la percepción del alumno, saber cómo orientar una reflexión grupal y cómo darle un seguimiento al aprendizaje del individuo dentro del taller, es decir, qué habilidades y actitudes pedir del participante y cómo motivarlo a profundizar en el análisis para seguir desarrollando su pensamiento crítico.

4.2.1.4 Proyecto: “Exposición de Arte”⁹⁴

Como proyecto de fin de curso de la materia de Artes Visuales en el segundo grado de secundaria, se llevó a cabo una exposición de arte con los trabajos de los alumnos. La actividad consistía únicamente en mostrar y explicar a los padres los resultados del taller, pero se aprovechó la actividad para integrar y promover las visitas culturales de los participantes y sus familias.

⁹⁴ Ver evidencias en Apéndice 5.2 de los Archivos Digitales.

A través de un análisis de las experiencias que los alumnos habían tenido en las Visitas Culturales a los museos, se motivó a los alumnos a diseñar una exposición creativa para los espectadores: sus padres.

La propuesta de los estudiantes estaba basada en la idea de que muchas veces su experiencia de ir al museo había sido aburrida, así que, ellos deseaban que la experiencia de sus padres, al ver sus obras, fuera disfrutable y con aprendizaje, tal como se mencionó antes que decía Aristóteles en la Poética (Sánchez Palencia, 1996, p. 133).

Las obras y sus fichas técnicas correspondientes, fueron acomodadas cronológicamente de acuerdo con los movimientos artísticos de la historia que se estudiaron durante el ciclo escolar. En algunos sitios del espacio, estaban algunos alumnos caracterizados como artistas o como obras artísticas sin movimiento y en cuanto el espectador se acercaba, “cobraban vida” explicando, si eran artistas, su biografía, sus obras y cómo los estudiantes actuales interpretaban su estilo; y si estaban representando obras, hablaban de su autor, el contexto y cómo los estudiantes interpretaban la obra.

Hubo estudiantes que incluso, desarrollaron algunas piezas interactivas, por ejemplo: una alumna que estaba representando la pintura de “El grito” de Edvard Munch (1893), después de la explicación, invitaba a sus espectadores a hacer el mismo gesto y gritar con ella. Otra estudiante que estaba representando a “La Gioconda” (Da Vinci, 1517), después de su explicación, invitaba a sus espectadores a tomar la misma pose y sonreír como ella. En un tercer caso, la estudiante quiso ejemplificar el *action painting* de Jackson Pollock y se le ocurrió traer su guitarra, invitar a los espectadores a utilizar la

técnica “dripping”, sobre la guitarra y una vez que la guitarra estaba llena de manchas de color, se puso a tocar una pieza compuesta por ella misma.

Al finalizar la actividad, se aplicó una autoevaluación⁹⁵ para conocer la percepción de los alumnos en dicha experiencia de representación artística e interacción con los espectadores.

Una de las respuestas interesantes que se obtuvieron en el proceso de las reflexiones finales fue la siguiente definición de arte de una alumna: “Art is the representation of someone, not only his/her ideas, but the whole person. When you say: “I made a piece of art”, you are kind of saying: “This is me”, in a sculpture or painting or whatever.”

4.2.1.5 Proyecto Integrador de Vanguardias Teatrales ⁹⁶

Loris Malaguzzi (Malaguzzi & Hoyuelos, 2006) habla de que el trabajo educativo debe ser desenvuelto a través de "proyectos" que integren los diferentes lenguajes. Uno de los puntos que Malaguzzi considera que se debe integrar al realizar estos proyectos es tomar en cuenta que "los lenguajes expresivos, comunicativos y cognitivos se constituyen recíprocamente, nacen y se desarrollan en el seno de la experiencia" (p. 9).

Para uno de los contenidos en el programa de tercer grado de secundaria, se diseñó un proyecto integrador, en donde las actividades se abordaron desde algunas de

⁹⁵ Ver Instrumentos de Evaluación: “Autoevaluación - Cuestionario de aplicación de proyecto a la vida” en Apéndice.

⁹⁶ Ver Evidencias en Apéndice; “5.1 Artes – Teatro en Secundaria”; “5.1.4 Vanguardias Teatrales” de Archivo Digital.

las formas propuestas por los teóricos antes mencionados con la intención de que el proceso guiara a los muchachos tanto a expandir su mente, como a expresar sus ideas, de manera sensible y artística. Para el proyecto se utilizó el tema: "Vanguardias teatrales" propuesto por el libro: "A Escena 3, basado en el programa diseñado en la Reforma de Educación Secundaria del año 2006. Y se desarrolló en 4 sesiones (de 1 hora con 20 minutos cada una), antes de ser evaluado.

En este proyecto, los lenguajes que integraron la experiencia fueron: el verbal o hablado, el visual, el corporal, el kinestésico. Utilizando estos últimos lenguajes que no son verbales, es posible recordar los procesos de enseñanza tanto de H. Gardner, como de L. Malaguzzi quien mencionó que "los lenguajes no verbales contienen en si numerosas palabras, sensaciones y pensamientos, muchos deseos y medios de conocer, comunicar y expresarse" (Malaguzzi & Hoyuelos, 2006, p. 11). En esta experiencia, es posible decir que los alumnos encontraron en el lenguaje no verbal una forma más completa de expresarse.

4.2.1.5.1 Primera sesión: Introducción a las Vanguardias. Se cuestionó qué es vanguardia y cómo los conceptos artísticos han ido evolucionando. Se platicó también acerca del arte contemporáneo, el contexto de estas vanguardias teatrales, antecedentes como Marcel Duchamp, el dadaísmo, el surrealismo y algunos cuestionamientos del arte en el mundo. Se reflexionó de cómo los alumnos veían que las guerras habían influido en el concepto del arte y cómo los artistas han hecho propuestas artísticas que implican una vanguardia. Se explicó, en términos generales, el concepto de performance y happening. El grupo se dividió en subgrupos de dos a tres personas.

Cada subgrupo escogió al azar un papelito en donde, previamente se escribió, una de las siguientes vanguardias teatrales: performance, happening, teatro del absurdo, teatro de la crueldad, teatro laboratorio o teatro pobre de Jerzy Grotowsky, teatro del oprimido, teatro campesino, manifestaciones surrealistas de Jodorowski, teatro invisible, bread and puppet y open theater.

Se les pidió que hicieran una propuesta de representación a partir de las palabras que conocían y de lo que se imaginaban que podía tratar dicha manifestación escénica. Se les dio diez minutos para ponerse de acuerdo y planear la improvisación.

Cada subgrupo presentó su propuesta, y al finalizar, se le preguntó al grupo de espectadores qué vanguardia creían que estaban representando y por qué. El equipo explicó la vanguardia que le tocó y dio la justificación de por qué, desde su punto de vista, creía que esa representación podía expresar el significado del tema. Se hizo una reflexión final y los alumnos llegaron a la conclusión de que no se puede representar con precisión las vanguardias hasta investigar más información sobre ellas y el contexto en el que surgieron. Se les encomendó investigar su tema y traer una nueva propuesta más consciente que representara la manifestación.

A manera de justificación teórica, es posible hacer las siguientes reflexiones: en esta primera sesión se expuso a los alumnos a que interpretaran el tema de una vanguardia. En su mente ya estaba presente la introducción y los significados de la vanguardia en el arte, el contexto histórico y algunas piezas artísticas ubicadas en este contexto; por lo que, al momento de pedirles que hicieran la representación en base a lo que ellos pensaban o recordaban que significaba la manifestación, lo hicieron partiendo de ese conocimiento y de los significados que conocían de las palabras.

Para ejemplificar, se describe a continuación el resultado escénico cuando se les pidió que hablaran de “El teatro laboratorio de Jerzy Grotowski”. La representación consistió en presentar a un científico llamado Jerzy Grotowski, que estaba en un laboratorio y como nada le salía bien, decidió mejor dedicarse a hacer teatro, e invitar a la gente a su propio laboratorio, para que vieran sus espectáculos artísticos surrealistas que hablaban de ciencia.

Los alumnos generaron sus propias hipótesis a partir de lo conocido y al saber que no estaban del todo en lo correcto, concluyeron que necesitaban informarse acerca del tema. En este proceso es posible recordar las ideas que surgieron en la experiencia de Reggio-Emilia cuando se hablaba de la importancia de la acción de los educadores y educandos como investigadores y/o transgresores, con la percepción como hipótesis (Malaguzzi & Hoyuelos, 2006, pp. 1-13).

Asimismo, se pidió a los alumnos que utilizaran su imaginación para que a partir de lo que ellos imaginaban y expresaban, pudiera surgir la curiosidad de entender el verdadero significado de la manifestación. Y al hacer la reflexión de lo que sucedió en este proceso, se recordó el texto en donde Ana Mae Barbosa se identificó con Regina Machado, diciendo acerca de la imaginación: "Mas falo da funcáo primordial da imaginacao, que é a de possibilitar ao individuo perguntar-se sobre o que pode ser, livre das amarras do certo e do errado, para que aquilo que é real seja significativo para quem pergunta" (Barbosa, 1991, p. 30).

Aún y cuando ya la imaginación estaba sujeta al conocimiento previo, se pidió al estudiante que se preguntara acerca de qué podía hacer y finalmente en la siguiente sesión, ya con el tema investigado, se volviera a hacer la representación utilizando

nuevamente la imaginación pero con un conocimiento más consciente. En este proceso, la intención era evitar lo que R. Machado expresa como: "um desconhecimento da complementaridade que existe entre a razão e a imaginação em todo processo genuíno de aprendizagem" (Barbosa, 1991, p. 30).

4.2.1.5.2 Segunda sesión: Primeros acercamientos. Los alumnos presentaron su ejemplo, explicaron el movimiento y justificaron al público por qué esta representación manifestaba la expresión artística que les tocó. Se externaron las dudas de los espectadores y los alumnos que investigaron respondieron, con una explicación complementaria de la maestra.

Al finalizar las presentaciones, se cuestionó a los alumnos cuáles, de todas las manifestaciones, creen que podrían llamar más la atención de otros estudiantes de la institución si se presentaran en el patio de la escuela; se les pidió reflexionar en cuáles formas podrían representar y de qué manera creían se debía transmitir un mensaje a los espectadores, quienes eran, en este contexto, otros alumnos de primaria y secundaria, además de sus maestros.

Los alumnos concluyeron que las expresiones que podrían trascender más eran: el performance y el happening por ser "acciones fuera de lo común y que a veces involucran al público de manera interactiva". También mencionaron que podrían trabajar con el teatro pobre o teatro laboratorio de Jerzy Grotowsky a quien interpretaron de manera tal que "no se necesitaría mucha producción para llevarse a cabo", además de que "las acciones extremas del cuerpo humano llaman la atención". Y también surgió la inquietud de trabajar con el teatro del oprimido de Augusto Boal (Theatre of the

Oppressed organization, 2009), por sus objetivos de ayuda social a través de acciones artísticas interactivas con el público y por el contexto “opresivo” de una escuela.

Por otro lado, los alumnos mencionaron que la farsa y la comedia eran los géneros tradicionales que ellos preferían ver y mediante los cuales consideran que se podía dar mensajes más fácilmente, debido a la ligereza con la que se recibe siempre el entretenimiento.

A modo de reflexión, en esta segunda sesión, después de presentar sus propuestas. Los estudiantes interpretaron las acciones propuestas por sus compañeros y se les pidió pensar en cómo este tipo de manifestaciones podrían influir o participar en su contexto actual y en el espacio de la escuela. En este punto, es importante recordar cómo el marco de representación del que hablaba A. Mae. Barbosa (1991), comprende los textos visuales que forman parte del repertorio cultural - visual del lector (p. 27). En esta actividad, la escuela, los medios masivos y las redes sociales conforman este marco y por lo tanto constituyen dicho repertorio.

4.2.1.5.3 Tercera sesión: Performance y Happening. El grupo se dividió en subgrupos de cinco personas y se les entregó un texto de Allan Kaprow llamado: "Some recent happenings" (Kaprow, 1966). Primero se leyó el significado de happening que propone Kaprow, se reflexionó el concepto y se invitó a los alumnos a debatir si ellos concordaban o no con Kaprow y si deseaban o no adoptar la misma postura referente a esta manifestación escénica.

Cada subgrupo leyó un ejemplo de happening propuesto por Kaprow (1966) y reflexionó acerca de lo que ellos consideraron que el artista quería expresar.

Frente al grupo explicaron la acción y compartieron sus interpretaciones y conclusiones a las cuales habían llegado en equipo. El grupo de espectadores participó discutiendo los significados que ellos observaban en la descripción e interpretación de la acción.

Se retomó el concepto de performance y se hizo una reflexión más profunda acerca de esta manifestación comparada al happening que propone Kaprow. Se tomaron como referencia los estudios previos que se habían hecho del teatro griego para contrastar la concepción aristotélica de la tragedia con las acciones artísticas contemporáneas consideradas “performance”.

Los alumnos llegaron a la conclusión de interpretar el performance, en términos generales, como arte en movimiento en donde el artista propone una acción utilizando metáforas para decir un mensaje; y que la principal diferencia con el happening, era la interacción que se propone en dicha manifestación con el público y con el entorno, espacio en donde se desarrolla la acción.

Se les pidió que investigaran ejemplos de happening y performance en videos publicados en Internet por medio de *www.youtube.com* y que trajeran propuestas individualmente para construir la manifestación escénica que presentarían durante el recreo, en el patio de la escuela y la cual sería evaluada como examen de la materia.

Para esta tercera sesión, después de haber visto autores como J. Grotowski, A. Artaud y Stanislavski, entre otros, y ahora estudiándose a Allan Kaprow e interpretando sus propuestas de happening, se tomó al proceso creativo del artista como base para, de alguna manera, continuar con el proceso de alfabetización de los estudiantes para la

lectura de este tipo de arte en movimiento y como ellos podían aplicarlo o incluso, proponer el propio. Se reutilizó la herramienta de la investigación, pero ahora sugiriéndoles un sitio que buscan mucho y que provoca su curiosidad: *youtube.com*.

4.2.1.5.4 Cuarta sesión: Participación en el proceso creativo. Los alumnos expusieron lo que investigaron en video, haciendo referencia a acciones de Remi Gaillard quien, en 2012, documentaba sus acciones públicas. Se discutieron las posibles interpretaciones a sus acciones y motivos por los que hacía dichas acciones. También surgió el cuestionamiento de si él podría ser considerado como artista. Se les preguntó acerca de sus ideas para el examen. La mayoría respondió que no sabía qué hacer y surgieron muchos cuestionamientos de qué hacer y cómo. Una de las alumnas pidió a la maestra permiso para copiar las acciones observadas en los videos y recrearlas para su evaluación.

Se les dio a los alumnos una plática motivacional acerca de su participación en el arte. Se habló de la trascendencia que podría tener un mensaje viniendo de una persona que estuviera fuera de su escuela, edad, país, etc. en comparación con la trascendencia de un mensaje construido por ellos mismos, alumnos más grandes de la escuela, hacia otros estudiantes de su misma edad o más pequeños, estudiantes que conocían y conformaban su mismo contexto. También se pidió que reflexionaran si ellos creían que existiera una "fórmula perfecta para hacer arte" comparando los procesos de producción artística en los trabajos de los diferentes artistas estudiados previamente.

Los alumnos concluyeron que las "fórmulas" no se pueden aplicar al arte de la misma manera como no podrían resolver un conflicto de vida a través de una fórmula. "Se le tiene que pensar más... ¿no?" - fue una de las últimas preguntas que surgieron.

Se les hizo hincapié en la importancia de partir de un mensaje que quisieran dar y luego en cómo podrían representar estos mensajes con metáforas visuales y de movimiento.

Se conformaron ejemplos entre todo el grupo, partiendo de inquietudes que tuvieran o de temas que les llamaran la atención y de los cuales, quisieran hablar, como: "la cafetería subió los precios y bajó la calidad", "me preocupa cuál prepa es la mejor y si mis papas la podrán pagar", "me desespera tener tanta tarea", "mis papás me presionan mucho para decidir acerca de mi futuro y no sé todavía que quiero estudiar", "quiero decirle a una chava que me gusta y no sé cómo", etc.

Se habló también de la importancia de expresar en su propuesta, una solución, si es que su idea tenía que ver con algo que no les gustara, para que el producto no se quedara en una queja. Finalmente, los alumnos se atrevieron a empezar a decir sus ideas. Se encargó el proyecto para una semana después.

En la cuarta sesión se motivó a los alumnos, explicando que el arte, como decía Eisner, es una de las más importantes formas de representación, a través de las cuales adquieren forma los pensamientos (Eisner, 2012, pp. 263-264). Por otro lado, se plantea la metáfora como herramienta en su proceso creativo para, a través de ella, expresar y salvar "lagunas de conocimiento", como se proponía en Reggio-Emilia.

En la misma clase, se ofreció la oportunidad, de la que habla María Alicia Romaña en su pedagogía psicodramática cuando explica la importancia de "probar recursos e instrumentos que facilitan la comprensión de las situaciones conflictivas, dolorosas y angustiantes desde dentro de ellas, recreándolas" (Romaña, 2009, p. 17).

Posteriormente, para las propias manifestaciones, se propuso, como la misma autora lo dijo: "quebrar el círculo viciado de queja - inacción - más queja"; se actualizó, por medio de la reflexión, "observarse como seres humanos" y por último, se intentó "ayudar a los jóvenes a resolver las dificultades con sentido común y creatividad".

En esta sesión, quedó expuesto lo que J. Krishnamurti dice:

“La mayoría de nosotros aprendemos la técnica, pero muy poco tenemos qué decir. Descuidamos, pasamos por alto la capacidad de descubrir por nosotros mismos; tenemos todos los instrumentos del descubrimiento, y nada encontramos directamente. El problema consiste, pues, en ser creador, lo cual trae su propia técnica (...) El ser creativo (...) exige una extraordinaria investigación dentro de uno mismo...” (Krishnamurti, 1983, pp. 22-23).

Es decir, los alumnos tenían todos los instrumentos necesarios, ahora era necesario que ellos pusieran a trabajar su creatividad para ofrecer una solución artística como propuesta escénica.

4.2.1.5.5 Evaluación. El 50% de la evaluación fue el proyecto por escrito, incluyendo el nombre de la acción, la descripción de los personajes y sus acciones, descripción de la acción tomando como referencia la estructura básica de un texto dramático: planteamiento, exposición, desarrollo, clímax y desenlace; y por último, el mensaje que se pretende dar. El otro 50% de la evaluación fue realizar la representación de las propuestas.

4.2.1.5.6 Resultados y conclusiones. Los equipos optaron por producir: un sketch en farsa, utilizando el motivo del amor y la amistad ("Karim se enamora"); y

acciones públicas con temas como: la importancia del trabajo en equipo, la alegría que se puede contagiar al saludar a alguien, la importancia de definir distintos objetivos para recreo y para el salón, evitar la contaminación ambiental, ser perseverante, creer en Dios, sonreír, entre otros⁹⁷.

En la misma institución y fechas, también se organizó una asamblea en donde los maestros dirigieron algunas manifestaciones artísticas escénicas como poesía coral, obra de teatro, pantomima, canto y bailes con temas cívicos del mes.

La diferencia en el entusiasmo y actitudes de los muchachos era clara; al momento de participar en dicho evento con temas obligatorios, la mayoría mostró apatía y aburrimiento. Por otro lado, cuando se les pidió proponer y llevar a cabo sus ideas (aunque estaban sujetas a decir mensajes positivos utilizando metáforas visuales y de movimiento), expresaron alegría y lo realizaron con mejor actitud.

Durante la organización del evento cívico, era evidente cómo cuando los maestros dejaban que los alumnos propusieran algunas ideas para las representaciones, los chicos se sentían más comprometidos y también mostraban más disposición al momento de participar.

En el proceso de cada sesión había una exploración y reflexión continua, lo cual fue generando en los estudiantes, el lenguaje y habilidades para poco a poco conceptualizar su propia actividad. Comparando esta actividad con la experiencia en Regio-Emilia⁹⁸ se encuentran coincidencias con la colocación del alumno en el “centro de la educación” para que la experiencia del aprendizaje sea “más orgánica y variada de

⁹⁷ Ver Apéndice.

⁹⁸ Municipio de Italia en donde Loris Malaguzzi puso a prueba sus propuestas de la Educación por el Arte.

acción y de actividad”, en donde el conocimiento fue resultado de “la exploración activa y de reflexión” además de que sirvió para enmarcar “tanto al lenguaje y a la inteligencia, como a la adquisición de habilidades y competencias” (Malaguzzi & Hoyuelos, 2006, pp. 1-13).

En este ejercicio fue posible observar cómo los alumnos comprenden que su jugar, su ver, su sentir, su hacer y su pensar, los conducen al conocimiento y cómo ese conocimiento produce conocimiento nuevo. Ellos propusieron y en algunos casos, el público interactuó, algunas veces como ellos se lo esperaban y otras, de una manera completamente diferente⁹⁹.

Finalmente, para todos, en la reflexión de lo que había sucedido, fue evidente que sus propuestas habían producido una especie de conocimiento, que no solo incluía "selección de significados", sino que además, los alumnos expresaron su sentir sobre la realidad basado en lo que saben de la misma, como ciertamente lo expresó Malaguzzi en los estudios que hizo basados en Dewey (1948): el aprendizaje tiene que ver con una incorporación de “estados de bienestar”, de facultades más desarrolladas y de “expansión del yo” (Malaguzzi & Hoyuelos, 2006, p. 6).

En el proceso de sólo guiar a los alumnos sin intervenir o resolverles sus propuestas artísticas, los formadores pueden recordar las siguientes palabras que resumen muchos de los puntos de esta tesis:

“El maestro, ciertamente, no es el mero dador de información, sino alguien que señala el camino de la sabiduría; y el que indica la sabiduría no es el

⁹⁹ Ver Apéndice.

gurú o guía espiritual. La verdad es mucho más importante que el maestro. Por lo tanto, vosotros, que sois buscadores de la verdad, tenéis que ser a la vez alumno y maestro. En otros términos, tenéis que ser perfectos maestros para crear una nueva sociedad; y para que el perfecto maestro surja en vosotros, debéis comprenderos a vosotros mismos” (Krishnamurti, 1983, p. 43).

El autor explica la importancia de la búsqueda de la verdad por sobre la percepción del maestro, de tal forma que el alumno, a través de la participación en proyectos artísticos, desde su concepción hasta la evaluación de los resultados de su presentación, construyen una “verdad” individual, y a través de los procesos de enseñanza (que incluyen el anclaje con conocimientos previos, la explicación de nueva información, los cuestionamientos constantes, la reflexión, el análisis, la participación activa en debates y discusiones, aunado a la provocación de la curiosidad y de la búsqueda personal y la motivación constante del individuo) se desarrolla también su pensamiento creativo y crítico para comprenderse mejor a sí mismos en relación con su entorno social.

4.2.1.6 Actividades fuera del aula - Visitas culturales

En los talleres, se les pidió a los alumnos que llevaran a cabo “Visitas Culturales”. Estos ejercicios, estudiados anteriormente para conocer percepciones de los espectadores, consistían en solicitarle al estudiante que asistiera al teatro, al museo, conciertos de música o espectáculos de danza, cada mes o cada bimestre. Se llevó a cabo este ejercicio, con la finalidad de que fuera una herramienta para fomentar la apreciación artística y el pensamiento crítico. Esta actividad se aplicó como estrategia, desde el aula,

por promover la creación de nuevos públicos, los cuales en un principio fueron por obligación pero poco a poco, algunos empezaron a encontrarle el sentido, pues eran experiencias que no podían vivir en otro lugar, de la misma manera. Para evaluar las visitas se formularon dos rúbricas¹⁰⁰, la primera fue utilizada en una escuela entre los años 2008 y 2012 y la segunda se utilizó en otra institución, en el período de 2012 a 2014. Las rúbricas evaluativas fueron diseñadas para motivar al estudiante a desarrollar su pensamiento creativo y crítico a través de la experiencia. En los resultados, se pudo observar la diferencia en la apreciación de los alumnos, no sólo por la madurez natural del alumno que aumentaba año con año, sino también porque poco a poco, las reflexiones empezaron a ser más inmediatas, al grado de que algunos alumnos de tercer grado, al compartir su experiencia con la profesora o con otros compañeros para recomendar el espectáculo, se podría decir que estaban ejerciendo su pensamiento creativo y crítico de manera oral, incluso antes de hacerlo por escrito.

Algunos estudiantes mencionaron haber descubierto un nuevo significado del arte pues pensaban que sólo tenía que ver con la pintura y por medio de las visitas culturales, se dieron cuenta que es mucho más.

De las 680 evidencias, se tomaron dos grupos de cada grado escolar y se registró su apreciación a detalle de las visitas realizadas para el período de Agosto 15 a Septiembre 15 del 2014. Esta visita constituía la primera para los alumnos de 1er grado y una continuación de las visitas para los otros grados. Se registraron 39 visitas de alumnos de 1er grado, 31 visitas de alumnos de 2do grado y 17 visitas de alumnos de

¹⁰⁰ Ver Instrumentos de Evaluación.

3ero. Para el estudio de esta muestra, se consideró específicamente las preguntas en donde se les pedía que describieran alguna relación que hubieran encontrado entre lo que vieron y su vida, y que escribieran si su definición de arte había cambiado y de qué manera. Se procuró hacer referencia a citas tomadas de visitas a todo tipo de recinto cultural y artístico local, nacional y extranjero.

En el primer grado el 70% de las mujeres encontraron una relación con su vida y el mismo porcentaje encontró una nueva definición de arte.

“Me di cuenta de que Cenicienta nunca se daba por vencida y siempre luchaba por lo que ella pensaba que era lo correcto, muchas personas hacemos eso en la vida real, yo incluida, esa es una conexión que nunca pensé encontrar entre un cuento de hadas y mi vida real. Antes de ver este musical, había pensado que el arte era sólo ver una pintura, pero ahora veo que la danza también es arte. Había pensado en la danza como pasión, no como deporte, ni como arte. Después de ver esto, mi definición de arte cambió un poco. Ahora, ya no odio los musicales como antes lo hacía.” – Asistencia a la obra “Cenicienta”, de Teló.

En este ejemplo, la alumna vio en “Cenicienta” un personaje más real que una princesa de cuentos de hadas, que es la manera en que se ha vendido la imagen de este personaje desde su primer lanzamiento como princesa de Disney. El análisis pudo haber sido resultado del trabajo escénico, de los requisitos que se le pidieron en la tarea, de su propia forma de pensar sobre lo que ve o de todo en conjunto. El hecho es que la evidencia expresa que la alumna pudo haberse identificado con una característica humana de un personaje de fantasía por medio de una realidad ficcionada representada

en el teatro. El ejercicio propició que la alumna ampliara su visión del arte y cambió su percepción de disgusto hacia el género, y por lo tanto, hacia el teatro.

“Una de las relaciones que encontré es que todo lo que se expuso del artista, eran inventos para hacer la vida más fácil. La relación que encuentro es que gracias a todos esos inventos, la vida se hizo mejor y algún día a mí me gustaría hacer que la vida fuera mejor para otros. Pienso que existen grandes creadores ahora en el mundo y si los apoyamos a hacer lo que les gusta, el mundo podría ser mejor. Mi definición de arte cambió por completo después de esta experiencia, pues ahora sé que el arte no sólo involucra pintura, dibujos y teatro, también tiene que ver con la ciencia y la tecnología.”

Estas son palabras de una alumna después de visitar la exposición: “Da Vinci” en la Nave Generadores del Parque Fundidora, presentada en Julio y Agosto de 2014. El ejercicio invitó a la chica a pensar, a identificarse, a visualizarse en el futuro y a ampliar su definición del arte.

En los hombres del mismo grado, hubo un porcentaje menor, ya que el 58% mencionó haber encontrado alguna relación con su vida y lo representado y el 33% cambiaron su definición de arte.

“Hubo muchas diferencias de lo que vi a mi vida, por ejemplo actualmente puedo usar dispositivos electrónicos y en ese entonces, ni siquiera había electricidad! Así que las cosas cambiaron mucho entre entonces y ahora. Mi definición de arte cambió mucho porque no veía el arte como algo interesante, lo veía como algo raro.” – Visita a la Exposición Tutankamon, la Tumba de Oro, en el Museo del Noreste (MUNE).

La palabra con la que el alumno definía el arte era: “raro”. Si este alumno creyera en el dicho de: “lo raro es pariente de lo feo”, muy probablemente creería también esto del arte. La suposición probablemente está demás, el hecho es que el alumno expresa, a través de su reporte que la experiencia sí le provocó cambiar la imagen del arte a verlo como “algo interesante”. Definitivamente es posible decir que una persona con esta percepción se convierta en un mejor público al espectador que piensa que el arte es “raro”.

Otro comentario interesante en estas visitas fue encontrado en el mes siguiente, cuando un alumno del mismo grupo escribió:

“La conexión que encontré con mi vida fue que identifiqué pinturas de caricaturas que veo o veía cuando era niño. Los artistas usaron muchas técnicas (*de representación*) que yo no conocía, y eso fue lo que cambió mi definición del arte.” – Palabras de un estudiante después de asistir a la exposición “Pictoplasma” presentada en Museo Marco en Noviembre del 2014.

En este reporte, el alumno relacionó lo que estaba viendo anclándolo en *conocimientos previos* (Ausubel & Robinson, 1969, p. 146) y la técnica fue lo que motivó al alumno ampliar su definición de arte.

Con las mujeres del segundo grado, hubo un 82% para la primera pregunta y 64% para la segunda, en contraste con el grupo de los hombres cuya cifra fue de 56% para la aplicación o relación con su vida diaria y el 22% que cambiaron su perspectiva del arte.

“Personalmente me gustó mucho, fue interesante aprender más acerca del Egipto Antiguo y sus tradiciones. Nuestro presente no sería lo mismo sin la influencia de los egipcios. Después de la experiencia puedo decir que el arte no es sólo pintar, bailar o actuar, es también cultura.” – Visita realizada al Museo del Noreste en Agosto de 2014.

La misma alumna, en su siguiente visita, añade lo cultural en su reporte:

“Después de ver la obra de Romeo y Julieta, aprendí más de la historia original y también aprendí que el arte puede ser bello y cultural en un modo más clásico.”

En el último grado, hubo un menor porcentaje en ambas preguntas, para las mujeres el conteo llegó al 36% y al 18% en la segunda pregunta. Para los hombres, hubo un 50% que encontraron una aplicación a su vida de lo observado en la experiencia y sólo un 17% cambió su definición de arte. Esto también puede deberse a que el cambio en su percepción del arte se hizo en años anteriores cuando se les expuso a las manifestaciones artísticas por primera vez.

“La parte que me gustó más fue la de arte moderno porque había pinturas de artistas que ya hemos estudiado en la clase, pude reconocer en el museo los diferentes movimientos como: clásico, moderno, impresionismo, cubismo, etc. Lo que yo cambiaría es el acomodo en el museo porque separaban las obras de los artistas cronológicamente y era confuso, ya que el artista podría tener dos tipos de arte (*evolución en la producción artística*) y al momento de dividir su trabajo, no se podía comparar de lo que había hecho antes y después porque las obras estaban muy separadas. Creo que de ese modo podría ser más fácil conocer y apreciar más a los artistas y sus piezas.” – Visita al Museo de Arte Moderno de Nueva York.

Esta alumna relacionó su visita también con *conocimientos previos* (Ausubel & Robinson, 1969, p. 146), pero no de su niñez sino de la misma materia de artes llevada en su escuela. Su análisis, no sólo se quedó en la obra sino profundizó haciendo observaciones del “acomodo” o curaduría de la exposición. Cabe mencionar que esta alumna participó también en el Ejercicio de la Exposición de Artes Visuales, en donde los alumnos habían experimentado no sólo el proceso de creación de obras sino la concepción de cómo iban a presentarlas al público. Es probable que esta experiencia haya sido un detonador en la observación de la chica del acomodo de obras en esa visita que realizó.

Por último, se ejemplifica el reporte de un alumno del mismo grado quien observa no sólo el espectáculo, sino la reacción de la audiencia frente al espectáculo. La combinación entre lo que vivió como espectador del evento y como espectador del público del evento, hicieron que cambiara la imagen “aburrida” que tenía del arte y del teatro.

“Me gustó mucho el espectáculo, pienso que no hay mucho que mejorar, fue un trabajo muy profesional que hizo que la audiencia estuviera contenta con lo que vio. Ahora sé que el arte no se trata de algo aburrido, porque fue también otra manera de entretenimiento.” – Alumno que asistió a “Michael Jackson One”, espectáculo interdisciplinario del Cirque du Soleil en Las Vegas en Agosto de 2014.

4.2.2 Observaciones realizadas en el nivel Preparatoria

En el caso de las preparatorias, se trabajaron ejercicios de taller de teatro y presentaciones de proyectos finales que se llevaron a cabo una preparatoria pública y una privada, las cuales ofrecían diferentes condiciones académicas, de duración de los talleres y de contexto socioeconómico de los estudiantes. En este apartado, a diferencia del apartado de secundaria, primero presentaremos las descripciones de los casos y después expondremos los alcances y resultados en un estudio comparativo de ambos casos.

4.2.2.1 Caso 1: Proyecto en preparatoria privada

La duración del taller impartido fue de una semana aproximadamente, en la que se dio a los alumnos instrucciones y herramientas básicas para utilizar en su proyecto, cuya duración fue de tres meses aproximadamente. Los participantes fueron alumnos regulares inscritos en el bachillerato de una preparatoria privada ubicada en el sur de la ciudad. La asignatura de Artes era obligatoria e implicaba una evaluación académica.

El proceso consistió en llevar a cabo una lectura e interpretación de la obra para luego presentar una propuesta de adaptación de la obra a través de diferentes manifestaciones como danza, artes visuales, cine y teatro.

El proyecto fue dirigido por varios maestros, esto provocó que, de acuerdo con alumnos y los mismos maestros, hubiera faltas de comunicación. Algunas de estas faltas causaron que cierto número de evaluaciones fueran consideradas por los alumnos como injustas y por lo tanto, hubo inconformidades al final.

Finalmente se llegó a la presentación de los proyectos, la cual fue para los mismos jóvenes de la preparatoria, quienes se mostraron entusiastas por conocer el trabajo de sus demás compañeros. También había entre el público presente, familiares de

los expositores y maestros. En general, se respiraba un ambiente armónico, entusiasta y orgulloso.

Los estudiantes que presentaron instalación o pieza artística como representación de la obra de “Antígona”, se vieron entusiasmados cuando los espectadores veían su obra. Algunos explicaban, incluso antes de que se les preguntara, algunas de las metáforas que estaban representando con materiales o con las composiciones de las piezas. Al momento de que los compañeros de los proyectos de danza o teatro iban a presentarse, algunos decidieron desmontar sus piezas, otros decidieron dejar el montaje, por si había algún espectador interesado en verlo. No obstante, todos optaron por sentarse a disfrutar del momento.

Se diseñaron varios Instrumentos¹⁰¹ para evaluar este proyecto: Autoevaluación y en la Coevaluación- ambas propuestas de Eisner (2012, p. 264), la revisión de la *Lista de Cotejo de la Carpeta del Proyecto*, y se promedió con una evaluación sumativa, que incluía la asistencia a clases y asesorías de proyecto, además de la observación de campo realizada por los profesores involucrados. Para analizar la percepción, conocimiento, habilidades y actitudes del alumno, se solicitó que respondieran el *Cuestionario de aplicación de proyecto a la vida* y los resultados fueron comparados con el mismo cuestionario contestado por alumnos del Caso 2. Más adelante se explicará este análisis.

4.2.2.3 Caso 2: Taller y proyectos artísticos en preparatoria pública

La duración del taller impartido fue de dos años para algunos alumnos y un año para otros. Los alumnos se inscribían voluntariamente en los talleres de teatro y danza, no había una calificación de por medio y el seguimiento evaluativo fue hecho por una

¹⁰¹ Ver en Apéndice, en donde se presentan todos los *Instrumentos de Evaluación* utilizados.

persona, a diferencia del primer caso, en donde intervinieron varios profesores en el proceso de evaluación. Para analizar este caso, se utilizaron la observación de campo, bitácoras de los estudiantes y de la profesora y el mismo *Cuestionario de aplicación de proyecto a la vida* aplicado en el caso 1. Esto con el fin de recopilar datos cualitativos del avance en los conocimientos, habilidades y actitudes de los participantes.

Los siguientes son ejemplos de ejercicios puestos en práctica en el taller. Se exponen también las percepciones que algunos alumnos hicieron al respecto de estos ejercicios. En este taller, se puede enunciar que hubo tres niveles de aprendizaje en los alumnos.

El primero corresponde a los alumnos de primer ingreso o primer semestre. Estos alumnos, en su mayoría, se inscriben al taller por curiosidad pero comúnmente no han tenido formación teatral anterior, por lo que se puede considerar que son los que van empezando. En esta etapa, se observó un importante papel del profesor por motivar a los alumnos para continuar asistiendo al taller, pues si su primer acercamiento a la formación teatral era aburrida, inentendible o compleja (tal como lo analizado con los espectadores), el estudiante simplemente ya no se presentaba en la siguiente sesión, pues debido a la naturaleza “informal” o “extra-curricular” del taller, el compromiso se convertía en algo personal, no académico.

En el segundo nivel se coloca a los alumnos que están en segundo y tercer semestre. Por lo general, dentro del grupo hay quienes desarrollan ciertas habilidades con mayor facilidad o rapidez que otros, pero en términos prácticos, se puede englobar aquí a los estudiantes que ya tuvieron una primera experiencia teatral con un público, y como estas experiencias comúnmente se llevan a cabo al finalizar cada semestre, entonces conforme el alumno va avanzando en el taller y en su madurez natural personal

(durante su educación de bachillerato que abarca de los 15 a los 17 años, más o menos). Estos alumnos expresan un compromiso mayor con el grupo y con su formación teatral mientras viven juntos más experiencias.

El tercer nivel es para tratar de enmarcar a los alumnos que están por salir del taller, es decir, los que están en cuarto semestre. Estos estudiantes son los que están escogiendo qué carrera estudiar. Muchos de ellos encuentran su vocación en las artes o humanidades y otros deciden estudiar carreras muy distintas como ingenierías, medicina, leyes, etc. Cualquiera que sea la decisión, definitivamente si han pasado por tres semestres consecutivos haciendo teatro, expresan un gusto genuino por hacer o apreciar la actividad, así como por seguir en contacto con sus compañeros del grupo, quienes han sido sus cómplices de ejercicios, reflexiones y proyectos “muy intensos”. En este nivel, se puede comparar más fácilmente los conocimientos, actitudes y habilidades desarrollados de los alumnos del primer semestre.

4.2.2.2.1 Ejercicios de 1er y 2do nivel – Introducción al teatro. La dinámica de la primera sesión es de presentación del taller, los alumnos y la profesora. En la sesión estudiada, se escribió la frase “En el proceso de convertirte en un mejor actor, no puedes escapar de convertirte en una mejor persona” basada en la filosofía de Adler (Stella Adler Studio of Acting, s. f.) Después se les pidió a los alumnos caminar por el espacio y que fueran conscientes de su respiración. Luego debían empezar a cruzar miradas con los compañeros sin hacer gestos faciales o corporales. En la actividad fueron agregándose elementos de gestos, saludos, contacto con la mano, decir sus nombres, pensar en colores y moverse de acuerdo con lo que cada color produciría en su cuerpo, fijarse puntos en el espacio, llegar a ellos y luego cambiar de dirección para llegar a otro punto.

La atención fue también llevándose de los aspectos externos de sí mismos y sus compañeros como la corporalidad y las miradas, hacia la percepción de una energía interna y grupal. Al finalizar este ejercicio se pidió a los alumnos que escribieran acerca de su experiencia en la bitácora personal y luego se hizo la reflexión grupal de lo que sucedió: en un principio, la energía y velocidad de movimiento de cada alumno era distinta y poco a poco fue unificándose; el contacto de las miradas entre las personas era primero muy superficial y poco a poco, fueron sintiendo una armonía en el grupo, que les hizo sentir más confianza y seguridad en sí mismos en relación al espacio, al movimiento a sus compañeros.

La percepción escrita en la bitácora de uno de los alumnos de primer ingreso (Nivel 1) fue la siguiente: “Estaba muy nervioso, pero a la vez ansioso de saber qué íbamos a hacer. Estuvimos dando vueltas y dijimos colores, miradas, etc. Ya no estuve nervioso, por alguna razón, me sentía cómodo, a gusto.” Para este estudiante, el ejercicio, consistió en “dar vueltas” y “decir miradas y colores”, y aunque parece haber un desconocimiento de los objetivos del ejercicio, expresa que en un principio se “sentía nervioso” y luego empezó a sentirse más “cómodo”.

En el caso de una estudiante de 3er semestre (Nivel 2) su percepción fue la siguiente: “El primer ejercicio fue decir nuestros nombres, cruzar miradas, pienso que este ejercicio nos sirvió para ir conociéndonos y entrar en confianza con los demás y para expresar lo que les queríamos decir en una mirada o un gesto”.

Si se analizan ambas percepciones en contraste, es posible comprender que el primer alumno sólo “siente” el aprendizaje y la segunda alumna “piensa” o reflexiona sobre lo que sintió en el ejercicio. La segunda alumna, después de haber hecho ejercicios de este tipo y otros (durante primer y segundo semestre) en donde siempre se le pedía

reflexionar sobre lo que había aprendido, en este momento, expone su pensar y el desarrollo de su pensamiento crítico a través del escribir en su bitácora.

Para la presentación individual, cada uno debía pensar en un personaje (real o ficticio) que describiera a su persona. En este ejercicio el objetivo era empezar a introducir al alumno en el reconocimiento de sí mismo y las similitudes y diferencias con los personajes. La percepción escrita en la bitácora de una alumna de primer semestre fue la siguiente: “Pasamos a presentarnos en tercera persona, interpretando a un personaje, yo hice el intento de ser William Herondale, no salió muy bien, pero fue divertido”.

La reflexión de un alumno de 3er semestre fue la siguiente:

“Fue difícil encontrar a un personaje, pero luego pensé: ¿Qué haría Lidia? Y recordé que me dijo que fuera yo mismo, así que tuve la genial idea de presentarme siendo ella, ya que en mi vida, ella representa todo un personaje que me ha dejado tanto y al cual quiero mucho y me dije ok, y la interpreté con todo mi amor y cariño, el cual le tengo.”

En la primera percepción, la alumna describe la experiencia y en la segunda bitácora, el alumno describe su “pensar” antes de realizar el ejercicio. Este estudiante ya está, desde su proceso creativo, ejerciendo una reflexión crítica de qué significa “ser él mismo” y escribe también por qué está eligiendo interpretar a Lidia, alumna que acababa de egresar del taller el semestre anterior.

4.2.2.2.2 Ejercicios de 2do y 3er nivel – Monólogos. Para trabajar la interpretación en monólogos se hicieron varios ejercicios. Primero se trabajó con lo externo de sí mismos, de sus personajes y la imaginación de los participantes; después se utilizaron elementos sensoriales, de memoria corporal y nuevamente de imaginación;

para el tercero, se utilizó como base un juego infantil en donde se desarrolló otra vez la imaginación, la creatividad, la fe y el sentido de verdad (Stanislavski, 1968), la acción, la palabra y el pensamiento crítico.

Después de que cada alumno había seleccionado un monólogo, había hecho de manera individual el estudio del texto, subtexto, motivación y propuesto una secuencia de acciones, se hizo una primera presentación de los monólogos, y al finalizar se hicieron algunas sugerencias a los alumnos para mejorar. Luego se llevó a cabo el primer ejercicio por parejas, en donde cada alumno jugaba un rol de escultor o escultura. Al principio el escultor iba diciendo su monólogo, mientras creaba a la escultura; luego la escultura decía su monólogo mientras el escultor la moldeaba; después, el escultor volvía a decir su monólogo pero esta vez la escultura iba proponiendo movimientos extras a los propuestos por el escultor y viceversa, la escultura decía su monólogo, proponiendo movimientos, mientras el escultor proponía otros. En este ejercicio, se trabajó con el cuerpo de los participantes, pero también se empezó a trabajar con propuestas e imposiciones de movimientos para empezar a detonar el proceso creativo en los estudiantes con referencia a lo que Barba llama las *partituras y subpartituras de acciones* (Barba, 2010, pp. 26-33).

La bitácora de un alumno de segundo semestre menciona palabras que le vinieron a la mente mientras escribía después de hacer el ejercicio: “organización, trabajo en equipo, escuchar, obedecer, presencia, contacto, fuerza, equilibrio, imaginación”. Más adelante, agrega algunas ideas en donde es más explícito: “Artista: proyectaba mi monólogo en la escultura. Escultura: veía al monólogo diferente al artista que me formaba”. Uno de sus compañeros del mismo semestre mencionó: “Las

esculturas me ayudaron a decir mi monólogo, aunque algunas veces eran incómodas y se me dificultaba”.

Las descripciones demuestran que estos alumnos reflexionan sobre lo que hacen, en el primer caso, el alumno observa el efecto de sí mismo en el otro y distintos puntos de vista del mismo texto, mientras que el segundo concluye que el ejercicio “le ayudó” y la incomodidad física le impide profundizar en su reflexión.

En la bitácora de una alumna de 4to semestre (Nivel 3) la descripción del ejercicio fue la siguiente:

“Saber escuchar a tu cuerpo, el cuerpo de los demás (...), estar en contacto, transmitir energía y al final, poder salir del personaje. (...) La relación autor-actor-personaje varía dependiendo de la interpretación y no siempre estas ideas concuerdan. (...) En ocasiones ver el texto o el personaje en 3era persona, nos ayuda a comprenderlo, crearlo o plasmarlo.”

En las observaciones del ejercicio, la estudiante profundiza en aspectos como “escucharse a sí misma y al cuerpo de los demás”, lo cual es trascendente en la relación de sí misma con otro en escena y con el público. Después habla de la relación que encuentra entre autor-actor-personaje que son reflexiones coincidentes con las distintas dramaturgias a las que se refiere Barba en el libro “On directing and dramaturgy” (2010). Habla también de “transmitir energía” y de “cómo comprender, crear y plasmar”, palabras por medio de las cuales se puede inferir el desarrollo de un pensamiento crítico por medio de su proceso creativo.

El diario de otro de los compañeros de 4to semestre decía la siguiente reflexión, en la cual se puede apreciar también una reflexión crítica al respecto de su trabajo creativo en relación con el del otro.

“...con un sólo movimiento llevamos a cabo una historia a la cual le agregamos la palabra (...) y así tener un personaje (...) fue genial a pesar de no tener historia, mi cuerpo sufrió lo que el personaje de mi compañero me quiso expresar (...) al combinar el *contact*, el monólogo y la escultura, con movimientos propios, te ayudan a completar tu monólogo con ideas y prospectos no vistos antes, al ser escultura escuchas y creas el personaje del monólogo de tu compañero”.

Para el ejercicio sensorial, se les pidió a los alumnos que llevaran de 1 a 2 metros de tela de cualquier color y un objeto con algún olor que al participante le hiciera pensar en el personaje o su historia. En el ejercicio, los alumnos debían decir su monólogo utilizando la tela, imaginando que esta era un objeto, su vestuario, un accesorio, otra persona, o cualquier cosa que les ayudara a construir el personaje de su monólogo o sus acciones en el escenario. Después, se utilizaron los olores. Mientras los demás observaban, el alumno decía su monólogo. Si había algo que estuviera diciendo que no era creíble para los espectadores, estos levantaban la mano, y el alumno debía generar una pausa en lo que decía –sin perder la concentración- oler nuevamente el objeto y seguir diciendo su monólogo. En un ejercicio posterior, los alumnos se intercambiaron los objetos con olor, para experimentar algo distinto. Al respecto de este ejercicio, una de las bitácoras de 2do semestre decía:

“Este ejercicio me ayudó a buscar inspiraciones para mi personaje, a través de la tela y el olor (...) y si de repente se me olvidaba el monólogo, venía de

nuevo a través del olor o del tacto de la tela. También fue un cambio de sentimiento al olfatear.”

En el caso de este alumno, la sensorialidad le detonó la memoria del texto y la concentración en la escena, mientras que en el caso del siguiente alumno, los tipos de olores le detonaron algunas ideas que él tiene de esos olores y le ayudaron a relacionar su percepción sensorial con la imaginación y de esa manera empezar a construir un ritmo para su personaje y su historia.

“Tenía 2 olores (...) con el dulce me sentía más irónico y más hiperactivo al decir mi monólogo (...) el libro me hizo tranquilizarme, y decir más lento mi monólogo.”

En este caso, pueden verse algunas coincidencias con la *dramaturgia del actor* (Barba, 2010, pp. 23-34) en relación a los objetos, los olores propios de los objetos y los otros sentidos del actor. Por su parte, uno de los alumnos de cuarto semestre, escribió:

“Con la tela sentí que daba vida a la persona a la que estaba dedicado el monólogo, la tela hizo que mi cuerpo cambiara completamente mis movimientos. Mi primer olor fue silicón y con ese sentí que mi monólogo salió normal, con el segundo olor que es perfume de coco, realmente me inspiré, ya que mi cuerpo así como mis sentidos despertaron y me sentí aún más dentro del personaje, hasta me salieron lágrimas, fue hermoso.”

De acuerdo con estas percepciones, por medio de la sensorialidad, la imaginación y la concentración, es posible que la palabra se diga con más intención y la emoción tenga más intensidad.

En la última parte del trabajo con los monólogos, se volvieron a utilizar la tela y los objetos con olor, pero de distinta manera. Así como muchos niños juegan a “hacer

casitas” con sábanas y sillas, así se les pidió a los alumnos hacer con sus telas y los escritorios. Se construyeron tres casitas y en cada una cabían tres o cuatro estudiantes. Afuera de las casitas estaban los objetos disponibles para ser utilizados por los alumnos. Adentro de las casitas estaba el grupo de alumnos que la había construido. Se les pidió que se enumeraran. La profesora decía un número y la persona que tenía ese número debía salir de la casita y tomar un objeto para experimentar con ese olor. Posteriormente, el alumno con el objeto, visitaba una casita vecina y decía su monólogo. Los otros alumnos jugaban el papel de espectadores, pero la relación de cercanía provocaba distintas reacciones tanto en el actor visitante como en los espectadores de la casita. En este ejercicio el objetivo era desarrollar la concentración, reto que era más difícil debido a la proximidad de los compañeros, para esto era el objeto, pues el actor podía hacer uso del olor para sí mismo o incluso para compartirlo con los demás y entonces, volver a la concentración.

Las percepciones de los alumnos de segundo semestre demuestran el esfuerzo por querer actuar técnicamente bien, tres de estos diarios lo ejemplifican de la siguiente manera: “El platicarlo con mis compañeros, me ayudó a meterme en el personaje y darme cuenta de lo que decía”; “Tienes que concentrarte y exponer tu monólogo a un pequeño grupo en una casita, y sientes un poco la presión para no elevar la voz y hacerlo igual de bien.”; “Cuando entré a la casita de los vecinos, me sentí muy nervioso, pero después comencé a relajarme y a sentir el momento, realmente creí que era un secreto contado a voces.”

La documentación de uno de los estudiantes de cuarto semestre decía:

“Cambió mi manera del monólogo, porque en vez de expresar amor y tristeza, mis compañeros se rieron, no del monólogo, creo yo que de la

manera en que ingresé a la casa y nunca pudieron regresar sus sentimientos
(...) Me sirvió mucho para no desconcentrarme”.

En este caso, el alumno comprende “en escena” que los espectadores tienen una reacción que él no puede controlar, porque es ajena al personaje, es decir, tiene que ver con la gracia con la que el actor entró a escena. Sin embargo, esta reacción no lo desanima y aunque los sentimientos que esperaba de su público nunca “regresaron”, el continuó, y dijo la historia sin desconcentrarse. Al reflexionar al respecto se le invitó a pensar como podría utilizar estas reacciones del público a su favor.

4.2.2.2.3 Definiciones de Arte y Teatro. Al término de la primera sesión se les preguntó a los alumnos su definición de arte y teatro, en estas evidencias, se pudo ver nuevamente la percepción de quienes tenían más experiencia y quiénes iban empezando.

Las percepciones “primerizas” (Nivel 1) decían frases como: “el arte es una forma de expresión”; “cualquier cosa que te haga olvidar tus problemas y te deleite por dentro”; “el teatro es interpretar personajes y transmitirlos a los espectadores”; “el teatro es una manera de divertirse y aprender, interpretar y al mismo tiempo sentir personajes sin dejar de ser uno mismo” (Septiembre, 2014).

Las percepciones de segundo nivel escribieron frases como:

“Una actividad que amo hacer y que me ha dejado tantas cosas, y espero que me deje aún más, es un gran pedazo de mi vida, es la forma en la que puedo ser yo mismo.” (Septiembre, 2014)

En esta frase se puede apreciar cómo el alumno reflexiona más sobre lo que siente y piensa de sí mismo. En la segunda cita, se puede ver que también habla de lo

que la práctica teatral, a través del taller, le permitido sentir y pensar, y cómo este pensar le “hace un mejor ser humano”.

“El teatro para mí es lo más hermoso que hay en el mundo, porque puedes expresar tus emociones y sentimientos hacia los demás, interpretar personajes distintos, ponerte en situaciones diferentes a tu vida cotidiana y eso te hace un mejor ser humano.” (Septiembre, 2014)

En el tercer nivel se documentaron reflexiones más profundas que no sólo involucran el sentir y pensar del individuo sino también reflexiones referentes al arte, el teatro, la sociedad y el ser humano. Cabe mencionar que estas fueron respuestas obtenidas en el *Cuestionario de aplicación de proyecto a la vida*¹⁰², el cual se aplicó al término del semestre y de la presentación de fin de cursos. El primer ejemplo cita así:

“El drama siempre está ahí y nunca se irá, es más divertida la vida cuando estás rodeado de gente que ama lo mismo (...). El teatro hace que crezcas como ser humano dentro y fuera el escenario. (...) Vivimos en un mundo en el que nos hemos olvidado de vivir, donde es imperdonable demostrar los sentimientos, porque de ser así te mostrarías débil, tenemos tanto miedo de mostrarnos tal cual somos... El arte nos ayuda en recordarlo (...), toca un lado en nosotros que provoca un cambio impresionante ante la sociedad” (Guillermo Ibarra, Agosto, 2014).

En esta primera cita, la alumna reflexiona cómo a través del taller ella llegó a experimentar un aprendizaje técnico propio del escenario pero también habla de un

¹⁰² Ver Instrumentos de Evaluación en Apéndice.

aprendizaje aplicado a su vida: “dentro y fuera del escenario”. Luego hace una observación del entorno en relación con la supresión de emociones, y el miedo a ser, frente al cual encuentra el arte como solución para un cambio personal y social.

“Antes de entrar a la prepa yo no veía arte. Yo veía fama, riqueza y farándula. No existía Stanislavski, sólo Rob Schneider. No veía la magia artística que ocurría en mi propia ciudad. No veía lo humano que el arte vuelve a las personas, lo necesario que es para un humano el hacer/ver arte. Es como el primer amor. No sabes que lo necesitas hasta que lo conoces por primera vez. En un sentido muy poético, llena el vacío que no sabías que existía en tu interior. Y eso te sensibiliza como humano. Te recuerda que no eres esa máquina automática que pretendes ser a diario a te la sociedad. Dejas de ser un zombie ciudadano por un rato” (Melissa Guzmán, Agosto, 2014).

La comparación entre el arte y el mundo del entretenimiento detona en este alumno, su pensamiento para reconocer las manifestaciones artísticas de la ciudad y lo humano en sí mismo y en su sociedad. En su manera de expresarse se puede percibir cómo ahora siente una “necesidad por hacer/ver arte”, que “antes de entrar a la prepa” no sabía que podría satisfacer ese “vacío que existía en su interior”.

Durante los últimos 4 meses del taller se llevó a cabo el montaje de la obra de teatro: “Lecciones sobre ruedas”¹⁰³, en donde los alumnos siguieron trabajando en

¹⁰³ Obra de teatro escrita por la investigadora en el año 2012 y dirigida por la misma en 2014, con los alumnos del taller de esta preparatoria. Para más información, se puede acceder al sitio: www.susyalanis.com.

equipo para aprender otros conocimientos y desarrollar otras habilidades y actitudes, propias al proceso de realización de una producción escénica.

En esta preparatoria, también se analizó la percepción del público joven, es decir, estudiantes de la misma institución, que realizaron una Visita Cultural para ver el trabajo de sus compañeros inscritos en el taller de teatro. Al finalizar la obra, presentada en la Muestra Intra-Universitaria de Teatro en Agosto 2014, se aplicó una encuesta de apreciación a 64 alumnos. Después de la evaluación del evento, se hicieron las mismas preguntas que en Secundaria. 1. ¿En esta experiencia, encontraste alguna relación o aprendizaje para tu vida? 2. ¿Cambió tu modo de ver el teatro?

Las respuestas afirmativas a la pregunta 1 abarcaron un 76%, hubo un 14% que no encontró relación alguna o aprendizaje y un 9% que no respondió.

En las relaciones o aprendizajes que percibieron se hizo referencia principalmente a las reflexiones que hicieron después de ver la obra o mensajes que interpretaron en la historia.

Para la pregunta 2, hubo un 70% que mencionaron haber cambiado su modo de ver el teatro, un 17% que no y 13% que no respondió.

De acuerdo con estas estadísticas, la imagen del teatro fue cambiada para algunos estudiantes que mencionaron que antes de ver la obra pensaban que el teatro era algo aburrido.

Hubo también una alumna que mencionó que ella no cambiaba su forma de ver el teatro, porque ya había asistido antes, le gustaba y le seguía pareciendo algo bueno.

4.2.2.3 Análisis de resultados – comparación de ambas preparatorias

En los resultados se observa que la mayoría de los alumnos tanto de una institución como de la otra, encontró cómo el trabajo colaborativo y los acuerdos con otros compañeros eran elementos clave para lograr un trabajo artístico exitoso. La evaluación del trabajo en equipo positivo fue un factor elemental para el aprendizaje y para que el estudiante calificara su experiencia como positiva o negativa.

Como observación general, los estudiantes que no habían participado antes en un proyecto de este tipo, ampliaron su perspectiva del arte, pues les permitió participar en el rol de artistas y comprendieron que era un trabajo más complejo de lo que antes pensaban, por consiguiente es muy posible que después de esta experiencia, los sujetos apreciarán y valorarán el arte de diferente manera. La mayoría de los individuos del segundo taller hablan específicamente de la importancia del proceso artístico por sobre el resultado. Este punto fue destacado sólo por unos cuantos del primer taller.

Todos los alumnos del taller de teatro en la institución pública, mencionan que les gustó la experiencia, que encontraron algo positivo en ella, que obtuvieron algún tipo de aprendizaje y muestran interés por conocer y participar más en las artes; a diferencia del primer taller en donde no todos pensaron igual, porque aunque la mayoría expresó un sentimiento similar, hubo quienes no disfrutaron del proceso, se estresaron, o sintieron que era mucho trabajo en poco tiempo, etc.

La figura del líder se manejó de diferentes maneras. Los alumnos del primer taller hablan del liderazgo como habilidad para usar en su vida laboral. Los alumnos del segundo taller hablan del liderazgo en sus maestros y cómo les asignaron responsabilidades de acuerdo con sus habilidades.

En ambas instituciones se invitó a los alumnos a reflexionar sobre cómo podrían aplicar el aprendizaje en su vida. Los alumnos del primer taller calificaron el proyecto según como lo podrían utilizar laboralmente; en el segundo caso, los sujetos hablaron del proyecto reflexionando sobre aplicación de habilidades aprendidas en un campo laboral pero también personal.

A diferencia de las evidencias recopiladas en el taller más corto, la mayoría de las respuestas de los alumnos del segundo taller, son muy reflexivas; se percibe un compromiso más serio en la participación de los proyectos, además de que la mayoría de los encuestados notó un cambio en su persona y descubrió habilidades o aspectos internos que no conocía de sí misma(o).

Algo también muy evidente en los resultados observados fue que el alumno del segundo taller, reflexionó más sobre sí mismo, sobre su relación con el entorno, su presente y su futuro.

Los temas fueron muy distintos en ambos casos y sin embargo no fue un factor decisivo en la evaluación de la experiencia.

Como un análisis más profundo de los resultados, se utilizará la parábola del Sembrador¹⁰⁴ (Mateo 13: 1-9), que además de hacer referencia al aprendizaje y los

¹⁰⁴ “Aquel día salió Jesús de la casa y se sentó junto al mar. Y se le juntó mucha gente; y entrando Él en la barca, se sentó, y toda la gente estaba en la playa. Y les habló muchas cosas por parábolas, diciendo: «He aquí, el sembrador salió a sembrar. Y mientras sembraba, parte de la semilla cayó junto al camino; y vinieron las aves y la comieron. Parte cayó en pedregales, donde no había mucha tierra; y brotó pronto, porque no tenía profundidad de tierra; pero salido el sol, se quemó; y porque no tenía raíz, se secó. Y parte cayó entre espinos; y los espinos crecieron, y la ahogaron. Pero parte cayó en buena tierra, y dio fruto, cuál a ciento, cuál a sesenta, y cuál a treinta por uno. El que tiene oídos para oír, oiga.” (Mateo 13: 1-9; Mr. 4.1-9; Lc. 8.4-8, Versión Reina-Valera 1960)

niveles de aprovechamiento del mismo¹⁰⁵, ayudará a identificar categorías para definir un perfil de los estudiantes en base sus relaciones entre: la experiencia en el taller, su perspectiva del arte y la aplicación de ello a su vida cotidiana. Las categorías fueron las siguientes:

1. Semilla que se queda junto al camino: Los alumnos participaron de la experiencia, pero no le encontraron sentido para su vida, ni les generó ningún interés o curiosidad para el futuro; la estadística resultante fue del 4% de los alumnos del primer taller y 0% del segundo.
2. Semilla sembrada en pedregales: Los alumnos que participaron y consideraron que fue una buena experiencia pero no fue significativa, no había raíz, así que la experiencia se queda en una impresión positiva pero de corta duración. El porcentaje que representa esta categoría en el primer taller es de 27%, mientras que fue de 0% del segundo.
3. Semilla sembrada entre espinos: Alumnos que aseguran que la experiencia fue significativa, pero los afanes como el corto tiempo que tenían, los horarios empalmados con el proyecto y otras materias, el trabajo bajo presión, hacen que el crecimiento de la semilla sea infructuoso. Por ende, muy probablemente no utilicen lo aprendido o no quieran participar en otro proyecto artístico después. El 15% de los

¹⁰⁵ "Escuchad, pues, la parábola del sembrador. Todo el que oye la palabra del Reino y no entiende, viene el maligno y arrebata lo sembrado en su corazón: esto es lo sembrado junto al camino. Lo sembrado sobre terreno rocoso es el que oye la palabra, y al punto la recibe con alegría; pero no tiene en sí raíz, sino que es inconstante y, al venir una tribulación o persecución por causa de la palabra, en seguida tropieza y cae. Lo sembrado entre espinos es el que oye la palabra, pero las preocupaciones de este mundo y la seducción de las riquezas sofocan la palabra y queda estéril. Por el contrario, lo sembrado en buena tierra es el que oye la palabra y la entiende, y fructifica y produce el ciento, o el sesenta, o el treinta" {Mateo 13:18-23 Reina-Valera 1960 (RVR1960)}

estudiantes del primer taller entran en esta categoría y el porcentaje del segundo taller sigue siendo el mismo.

4. Semilla sembrada con cizaña¹⁰⁶: Alumnos que recibieron la experiencia al mismo tiempo que alguna impresión negativa pero mencionan que de todas maneras le ven una utilidad en el futuro y muy probablemente quieran volver a participar o utilicen lo aprendido en la experiencia. El 12% de los alumnos del primer taller entran en esta categoría, y ninguno de los del segundo taller.

5. Semilla sembrada en buena tierra: Alumnos que participaron, aseguran que existe un antes y un después en su forma de ver el arte, aseguran haber aprendido o experimentado un proceso de autodescubrimiento y aseguran que seguirán participando. Esta semilla, según la parábola, producirá al 30, al 60 o al 100 por ciento. Del primer taller pudo observarse un 42% de alumnos que entran en esta categoría, del segundo taller el 100% de los alumnos pudo categorizarse aquí.

Probablemente las diferencias en los resultados puedan atribuirse a la naturaleza del proyecto obligatorio por un lado y voluntario por el otro; el tiempo de realización y la tutoría y seguimiento que se le dio a ambos casos.

¹⁰⁶ “Otra parábola les propuso, diciendo: «El Reino de los Cielos es semejante a un hombre que sembró buena semilla en su campo. Pero, mientras su gente dormía, vino su enemigo, sembró encima cizaña entre el trigo, y se fue. Cuando brotó la hierba y produjo fruto, apareció entonces también la cizaña. Los siervos del amo se acercaron a decirle: "Señor, ¿no sembraste semilla buena en tu campo? ¿Cómo es que tiene cizaña?" El les contestó: "Algún enemigo ha hecho esto." Dícenle los siervos: "¿Quieres, pues, que vayamos a recogerla?" Díceles: "No, no sea que, al recoger la cizaña, arranquéis a la vez el trigo. Dejad que ambos crezcan juntos hasta la siega. Y al tiempo de la siega, diré a los segadores: Recoged primero la cizaña y atadla en gavillas para quemarla, y el trigo recogedlo en mi granero.” (Mateo 13, 24-30, Biblia de Jerusalén, 2009)

La metodología utilizada en ambos talleres coincide con la metodología de Gardner y la *Escuela Viva* de los autores latinoamericanos que se describe a continuación. De la propuesta de H. Gardner, se observó cómo el resultado positivo en la educación se dio por medio del seguimiento personalizado alrededor de proyectos significativos. Se expuso al alumno a participar en colaboración con otros aplicando sus habilidades en el área de producción artística de mayor interés, por lo que se trabajó con inteligencias múltiples y durante el proceso creativo también se pusieron en práctica las competencias de la producción creativa, la percepción y la reflexión (Ferrándiz García, Espanya., Ministerio de Educación y Ciencia., & Centro de Investigación y Documentación Educativa (Espanya), 2005, pp. 32-33)

De la propuesta de los autores latinoamericanos Jesualdo, las hermanas Cossettini y Luis F. Iglesias, nos pueden guiar en la observación de los procesos de aprendizaje vistos en estos talleres: el aprendizaje inició como una búsqueda, en donde hubo debates y discusiones para llegar a la construcción del conocimiento en relación con un contexto actual, ya que en el primer taller, la obra tenía que ser adaptada a la actualidad y en el segundo taller, siguiendo nuevamente las etapas de “actor frente a sí mismo y actor frente a su personaje” de Stanislavski (1968) y analizando la relación de actor-sociedad, el proceso de aprendizaje se lleva a cabo desde el mundo actual.

En el segundo taller hubo mucho más de tiempo para los ejercicios. Algunos de estos tenían el objetivo de desarrollar los sentidos de los alumnos. De acuerdo con la metodología de Moholy Nagy (1925) se tomaron puntos de la metodología de aprendizaje en donde menciona la importancia de la enseñanza sistemática orientada a la

diferenciación sensorial y cómo esta diferenciación sensorial hace evidente que el arte funciona como posibilidad de comunicación vital activa.

El papel jugado por el profesor en el taller de la institución privada coincide con la visión gardneriana en donde el aprendizaje es una “empresa cooperativa”, es decir, una responsabilidad de varios sujetos en conjunto (artistas, profesores, coordinadores, investigadores y estudiantes), en este caso, fueron varios profesores, dos coordinaciones y los estudiantes. En colaboración, se diseñan instrumentos que evalúen el conocimiento del pensar en un medio artístico, lo cual, para efectos prácticos de este caso en particular, no funcionó, ya que, como se mencionó anteriormente, hubo malos entendidos y evaluaciones no muy claras.

En cuanto al papel del profesor tomado en el segundo taller, se podría decir que coincide más con la escuela de los latinoamericanos que propone “lanzarse hacia afuera” y relacionarse con el alumno como un aliado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. También podrían verse algunas influencias nuevamente de Moholy Nagy, cuya propuesta es que los pedagogos de arte sean propulsores de un activo trabajo creativo y su trabajo sea tanto educar en todas las áreas de la vida como conducir al educando a un disfrute enriquecido de su mundo moderno.

En ambos casos, el papel del alumno fue activo. Los autores latinoamericanos dirían que el sujeto de ambos talleres no fue visto como mero recipiente, pues se consideró el bagaje de valores que el alumno traía consigo. Desde la óptica de Moholy Nagy (1925), en ambos casos, se consideró al alumno como artista, se le dio libertad en su proceso y se le motivó a buscar la intuición y el análisis. También en ambos proyectos se observó cómo los alumnos encontraron relación entre los proyectos

artísticos y los problemas en los que ellos mismo estaban involucrados, tal como propuso Gardner.

La edad de los alumnos coincide con el perfil de constante redefinición del sujeto resultante de la combinación de los distintos saberes (lectivos, enmarcados por la escuela y el o la profesora y saberes mosaico, los cuales se adquieren por el ambiente social), la transversalidad y el descentramiento cultural que menciona Barbero (2008), es por eso que podemos decir que el proceso educativo parte del reconocimiento por parte del maestro de este factor en los alumnos, para después tomar en cuenta la transversalidad y el descentramiento cultural en el proyecto.

Debido a que se les dio la opción del medio en el cual iban a desarrollar su proyecto, y se les solicitó que participaran con un rol específico, poniendo en práctica o desarrollando habilidades, el proceso educativo coincide con la propuesta de los latinoamericanos: “Cada cual comienza a progresar desde sí y no por una dirección externa e idéntica para todos.” Desde el sistema de Stanislavski (1968), se diría que el alumno pasó primero por la etapa de diálogo consigo mismo y luego con el personaje/proyecto.

En el primer taller, el proceso de enseñanza-aprendizaje se dio en un proyecto en donde el alumno participó de un medio artístico pero finalmente vio el resultado de todos los demás equipos, cuyas adaptaciones de la misma obra a diferentes medios, mostraron una amplia exposición de formas artísticas la cual provocó el autodescubrimiento en ellos y la valoración estética (Gardner, 1988). Los cuestionarios recopilados del taller de la preparatoria pública, revelan cómo el proceso de enseñanza

llegó a niveles muy personales en donde los alumnos encontraron sentimientos propios, tal como explicaba también el mismo autor.

CAPÍTULO V

PROPUESTA METODOLÓGICA PARA DISEÑAR UN TALLER DE TEATRO

La siguiente es una estrategia metodológica para diseñar talleres de teatro.

Aquellos profesionales que deseen involucrarse en la formación artística podrían utilizar este material como base para planear cursos, con la conciencia de que, aunque sí funciona como estructura cronológica, siempre se le deberá de dar más importancia al proceso enseñanza- aprendizaje como una reflexión constante y una búsqueda de consciencia y apreciación en el participante.

En este proceso, los ejercicios propuestos llevarán al participante en un viaje de autodescubrimiento a través del desarrollo de las competencias de la percepción, la producción y la reflexión¹⁰⁷ (H. Gardner, 1988) forma didáctica que comprende estos tres conceptos básicos a los que el mismo artista se enfrenta cuando está por producir: es decir, primero percibe la realidad, la interpreta y después la traduce produciendo su obra. Una vez que la obra se expone ante un espectador, que puede incluso ser él mismo desde el rol de crítico, aparece la reflexión como proceso de autoconciencia de la obra y como autoevaluación.

La estrategia metodológica estará compuesta por cuatro etapas o fases. Para las primeras dos, se sugiere tomar como referencia el Sistema de actuación de Stanislavski,

¹⁰⁷ Competencias tomadas del proyecto Zero del Arts PROPEL, estudiado por Howard Gardner en su programa propuesto para la Educación por el Arte en 1988.

interpretando sus bases no desde la memoria emocional o afectiva sobre el escenario, sino desde el concepto, ya mencionado del *autodescubrimiento* para la definición de la identidad del sujeto para después crear con ayuda de la concentración, la imaginación, las acciones y la palabra intencionada. En esta etapa también se consideraron las contribuciones de Gardner, teórico de la educación por el arte, la psicología del juego de L. Vygotsky (2001) el aprendizaje significativo de D. Ausubel (1969) y la pedagogía Freiriana (2000).

La tercera y cuarta etapa, pueden servir como detonadores para el conocimiento personal y social de los participantes. Para plantear estas dos etapas, se tomaron como referentes primeramente la experiencia empírica adquirida durante la impartición de los talleres artísticos y la propia práctica artística en foros teatrales. Posteriormente se integró un marco teórico escénico basado en J. Grotowski (1974), E. Barba (2010) y J. Eines (1994), en las cuales, se habían encontrado algunas coincidencias con la práctica escénica y la experiencia de los talleres. Se tomaron también procesos de la reconstrucción dramática a través la producción dialógica del teatro del oprimido de A. Boal (1992) y de la sensorialidad propuesta por Enrique Vargas (Vargas, s. f.). Y nuevamente se complementó con las teorías pedagógicas de P. Freire (2000), la sociometría y psicodrama de J. L. Moreno (1953), y su influencia en la pedagogía psicodramática de M.A. Romaña (2009), y las aportaciones de los teóricos de la educación por el arte. Para abordar el desarrollo del pensamiento se ha considerado a Edward de Bono y sus aportaciones al pensamiento creativo (De Bono, 1994) y la relación entre las contribuciones de E. Dussel al pensamiento crítico, desde la visión de Paul & Elder

(Fundación para el Pensamiento Crítico, Paul, & Elder, 2003) y el distanciamiento en el teatro de B. Brecht (Mumford, 2009).

De manera general, para comenzar un proceso didáctico teatral, se sugiere: (a) comenzar con una pregunta detonadora que apele a conocimientos previos del alumno para que sirva como anclaje o punto de partida para llevar al alumno a través de un proceso de *aprendizaje significativo* (Ausubel & Robinson, 1969); (b) introducir los aspectos teóricos, históricos o prácticos que se pretenden dar a conocer; (c) después se da la explicación de la actividad a realizar, y se continúa con la práctica del ejercicio, el cual se sugiere llevar a cabo a modo de juego (Vygotsky and pedagogy, 2001); y (d) se sugiere que al final de cada ejercicio, se invite a la reflexión acerca de qué se hizo y cómo cada alumno puede aplicar lo aprendido en algún aspecto artístico o de su propia vida. Esta reflexión puede hacerse brevemente en grupo y después desarrollarse más en una bitácora personal del estudiante que irá llevando durante la duración del taller.

En este proceso de autodescubrimiento, las actividades se puede realizar de manera grupal e individual, ya que, desde la experiencia compilada, los propios estudiantes van formando la identidad artística del grupo al tiempo que se van re-construyendo a sí mismos. Y este mismo proceso, debe darse antes que todo en el profesor, como diría J. Krishnamurti: “Por lo tanto, vosotros, que sois buscadores de la verdad, tenéis que ser a la vez alumno y maestro...” (Krishnamurti, 1983, p. 43), ya que si el guía del grupo no está abierto a descubrirse a sí mismo por medio del proceso de enseñanza – aprendizaje, puede ser que los alumnos no lleguen a desarrollar lo propuesto de la misma manera. “En otros términos, tenéis que ser perfectos maestros

para crear una nueva sociedad; y para que el perfecto maestro surja en vosotros, debéis comprenderos a vosotros mismos” (Ibíd.).

5.1 Etapas de crecimiento escénico y autoconocimiento del estudiante

Las etapas de crecimiento que se proponen hasta ahora son cuatro: (1) El estudiante frente a sí mismo; (2) El estudiante frente a personajes e historias; (3) Diálogo entre los estudiantes en roles de teatrista y espectador; (4) El estudiante frente a sí mismo después del diálogo con el espectador. Cada una de estas fases tiene un objetivo distinto, el cual se explicará en detalle, más adelante. Se propone también que estas cuatro etapas sean graduales y que junto a las habilidades y desarrollo del pensamiento crítico, aporten al súper- objetivo que es llegar a generar conocimiento del estudiante de sí mismo y de su entorno, para con ese material, detonar procesos creativos en el estudiante.

5.1.1 El estudiante frente a sí mismo

Esta primera etapa es una adaptación de la propuesta de Stanislavski “El actor frente a sí mismo” y se trabaja con las competencias de la percepción y la reflexión de Gardner. La primera se desarrollará a través de ejercicios sensoriales y de observación constante de uno mismo desde el exterior: en las capacidades corporales y de manejo de voz; hasta el interior: estudio de reacciones emocionales y respuestas racionales. Es aquí donde entra la reflexión, el facilitador cuestiona a cada participante respecto a cómo llegó a esa solución; es decir, se reflexiona acerca de las distintas reacciones emocionales frente a los ejercicios sensoriales y las respuestas racionales de creación que tuvo cada uno a partir de detonantes propuestos por el facilitador.

El propósito es que el sujeto identifique sus capacidades físicas, de voz, emocionales e intelectuales, reconozca sus áreas de oportunidad y al mismo tiempo haga las paces con sus limitaciones, en caso de que considere que las hay.

5.1.2 El estudiante frente a personajes e historias

Esta fase es una adaptación de la etapa de Stanislavski llamada “El actor frente a su personaje” y el participante desarrollará las competencias gardnerianas de la producción y la reflexión. La producción se trabajará a través de ejercicios que, al igual que en la primera etapa (El estudiante frente a sí mismo), detonen su pensamiento creativo, pero esta vez, la intención es que no sólo se hagan conscientes de su respuesta, sino que la lleven a la propuesta escénica con acciones.

En esta etapa, el facilitador puede integrar también el estudio de la historia del teatro, llevando al alumno a conocer diferentes contextos en que se llevaron a cabo las manifestaciones escénicas y trabajar con los principales géneros que existen.

Utilizando como detonantes los distintos movimientos escénicos y géneros, ya sean clásicos o contemporáneos, el participante producirá una propuesta escénica en base a lo estudiado. Cabe mencionar que es importante que se cumplan dos roles en el grupo, el del creador escénico (en todas sus disciplinas) y el del espectador.

La segunda competencia será trabajada al finalizar cada ejercicio de producción. Se sugiere que el proceso de reflexión sea guiado por el facilitador por medio de preguntas hacia el participante con el rol de espectador en el ejercicio y después al sujeto – productor escénico. Dichas preguntas deberán de tomar siempre el propósito de que el

alumno dialogue con los compañeros y luego se reconozca o desconozca en lo que se está estudiando.

Tanto la integración de las habilidades desarrolladas en las primeras dos etapas, así como tomando en cuenta el estudio de la evolución del Sistema Stanislavskiano, proponemos dos fases más, que trabajarán también las tres competencias mencionadas en un principio, sin embargo, cambiarán de orden: se partirá de la reflexión que se ha realizado en las etapas previas para crear la producción escénica, luego la percepción del público y finalmente volver nuevamente a la reflexión, la cual esta vez será distinta.

5.1.3 Diálogo entre los estudiantes en roles de teatrista y espectador

Esta fase sucede durante y después del hecho teatral, pues la convención en la acción escénica detona inter-textos en todos los agentes que participan. En el espacio escénico del salón de clases se ofrece al pensamiento crítico una posibilidad de funcionar de manera que el ego se comunica con su “alter” que es el espectador. Posteriormente, tanto el individuo que hace como el que observa, pueden llegar a un proceso de reconstrucción de su ser.

Una vez concluido algún ejercicio de actuación, se invita a hacer una reflexión acerca de lo sucedido. Este proceso es comúnmente utilizado por los profesores de teatro. Sin embargo, la profundidad de la reflexión y los resultados óptimos, dependerá de qué cuestionamientos plantea el guía y cómo dirige a los alumnos a generar conocimiento nuevo a través del diálogo. Desde la experiencia docente, se puede decir que es muy probable que un profesor que utiliza su intuición, que es cuestionador a la vez que respetuoso y que tiene presentes los objetivos del taller, logre detonar en sus alumnos un proceso más creativo y crítico.

Algunas manifestaciones que ejemplifican la capacidad dialógica en la que se habla en esta etapa son: el Teatro de los Sentidos, el Teatro del Oprimido, el Psicodrama, el Socio-drama, el Playback, el clown o teatro de la calle, entre otros.

Estos movimientos pueden ponerse en práctica en ejercicios de improvisación en el taller tanto para conocer la manifestación como para experimentar algunos alcances expresivos y de interacción. Y aunque no se requiere que el formador sea un experto en cada una de estas formas de teatro, sí por lo menos, se espera un compromiso con la comprensión de la esencia del movimiento, los objetivos, las técnicas y los resultados esperados. El profesor puede diseñar esta parte del curso, tomando ejercicios de los autores mencionados a continuación.

Para llegar a un razonamiento crítico, el aprendiz puede ser primero sensibilizado a través de las poéticas del Teatro de los Sentidos y luego cuestionado por medio de ejercicios del Teatro del Oprimido (Boal, 1992). El profesor puede decidir el orden de los ejercicios, de acuerdo con los antecedentes y perfiles de sus estudiantes.

Enrique Vargas, dramaturgo y antropólogo teatral, dirige el Teatro de los Sentidos (Vargas, s. f.), en donde desarrolla el lenguaje poético y le incorpora los sentidos del espectador. A través de sus ejercicios se fomenta la imaginación, la improvisación, la sensorialidad y la interacción. Esta compañía y su proyecto han marcado a distintas comunidades artísticas en cuanto a hacer consciencia del escuchar al espectador y trabajar su sensibilización y participación activa.

Una vez que se trabajaron estas habilidades, se pueden introducir ejercicios socio-dramáticos, en donde se improvisen situaciones con conflictos sociales actuales

observados por los participantes. Después, si el tiempo del taller ofrece posibilidades a profundizar, se pueden poner en práctica algunos ejercicios propuesto por Augusto Boal (1992).

El cambio social y democratización es posible a través del Teatro del Oprimido o Teatro Foro (A. Boal, 1992), cuyos fundamentos también están en la pedagogía Freiriana (2000). La definición de este método, firmada por su autor en su sitio digital oficial es:

“Un sistema de juegos y técnicas especiales que ayudan a desarrollar, en los ciudadanos oprimidos, el lenguaje del teatro, el cual es esencialmente humano. Esta forma de teatro está diseñada para ser practicada por, acerca de y para los oprimidos, ayudándoles a pelear contra sus opresiones y transformar la sociedad que engendra dichas opresiones. La palabra “oprimido” es utilizada en el sentido de quien ha perdido el derecho de expresar su voluntad o sus necesidades, y es reducido a la condición de escuchador obediente de un monólogo. Debe ser utilizado como herramienta de confrontación de toda clase de opresión, racismo, sexismo, y toda clase de discriminación. El Teatro del Oprimido no sólo se trata de ser, como en la definición de Hamlet- un espejo que nos permite ver nuestros vicios y virtudes- se trata de ser un instrumento de transformación social concreta” (A. Boal, 1992).

A través de estos ejercicios, el estudiante observará críticamente el papel del opresor y el oprimido y propondrá soluciones alternativas para tratar conflictos sociales.

Tomando en cuenta estos dos ejemplos, es posible decir, en el sentido estricto de la disciplina teatral, que no se habla de nada nuevo, ya que existen métodos, artistas y profesores que ya han trabajado esta dimensión dialógica del teatro en la interacción con el público. La diferencia radica en el tipo de espectador con el que se dialoga, ya que en todos estos ejemplos, los individuos se agrupan como público con la intención de ver una puesta en escena, y al finalizar, independientemente si hubo o no diálogo con el artista- durante o después de la obra-, se desagrupan y no se vuelven a unir de la misma manera. Esta cualidad efímera del teatro, también existe en el aula, pero el espectador no se desagrupa al terminar el ejercicio. La intención que une a los sujetos no es “ver teatro” sino “hacer teatro”. En consecuencia, el diálogo, puede llegar a niveles de reflexión tan profundas como los participantes del taller y el profesor estén dispuestos.

Así pues, puede que existan los movimientos en escuelas, u organizaciones expertas que se dediquen a difundir el conocimiento de estos ejercicios, en este caso, seguramente reflexionarán de maneras muy profundas en las técnicas y objetivos y la intención de los que estén reunidos sea también “hacer teatro” y no “ver teatro”, aún ahí habrá una diferencia; puesto que cada una de las escuelas es tan especializada que muy probablemente no tome ejercicios de otros métodos. La propuesta es que se diseñe esta fase del taller, combinando las metodologías y ejercicios con las reflexiones resultantes.

El profesor también puede tomar ejercicios de la teoría del Psicodrama, matriz de identidad y teoría sociométrica de Jacob Levy Moreno y el método de la pedagogía psicodramática de María Alicia Romaña.

Para comprender mejor la raíz de estas teorías, se invita al lector recordar la Poética de Aristóteles y su definición de “kátharsis”¹⁰⁸.

En la Poética, encuentra Ángel Sánchez Palencia (1996), una promesa de Aristóteles por hablar del término “kátharsis” no sólo desde el teatro sino también aplicado a la educación.

“En la Política, además de varias utilidades de la música, afirma que debe usarse “para la educación y la kátharsis- a qué llamamos kátharsis ahora (lo decimos) simplemente, pero lo diremos de nuevo en los (libros) sobre Poética con más claridad. Por desdicha, esta intención, no se hizo realidad. En la Poética, el término aparece solamente en un lugar: vinculado a la definición de la tragedia y sin ulterior explicación” (A. Sánchez, p.128).

Tomando como referencia esta definición aristotélica y añadiéndole las aportaciones del mismo Aristóteles al saber “Todos los hombres, por naturaleza desean saber” (frase de inicio de la Metafísica), a la imitación “Por imitación adquiere (el hombre) sus propios conocimientos” y al gusto en el aprender “aprender agrada muchísimo” y (contemplando las imágenes, los hombres) aprenden y deducen qué es cada cosa”, A. Sánchez, concluye, con una aseveración lógica, cómo es que si el arte funciona como dispositivo de conocimiento, entonces es agradable al espectador. “Por tanto, si todos los hombres desean por naturaleza saber y aprender agrada muchísimo en

¹⁰⁸ “Es, pues, la tragedia imitación de una acción esforzada y completa, de cierta amplitud, en lenguaje sazonado, separada cada una de las especies [de aderezos] en las distintas partes, actuando los personajes y no mediante relato, y que mediante compasión y temor lleva a cabo la purgación de tales afecciones” (Aristóteles, año 350 – 400 a.C.)

la medida en la que satisface ese deseo, los productos del arte agradan en tanto que son medios de aprendizaje” (A. Sánchez).

Para J.L. Moreno las mayores transformaciones de la conducta humana son la presencia o ausencia de la espontaneidad – creatividad; razón por la cual, hacía énfasis en el teatro improvisado. J.L. Moreno explica la importancia de cómo el ser humano interactúa con otros; relaciones que, sumadas a la espontaneidad y otros cuantos recursos formaron lo que ahora se denomina *el juego psicodramático*. Este proceso consiste en probar recursos e instrumentos que facilitarían la comprensión de las situaciones conflictivas, dolorosas y angustiantes desde dentro de ellas, recreándolas; en palabras de María Alicia Romaña: “lo que él realmente quería era confirmar que habría un camino evolutivo en el ser humano en desarrollo que daría elementos a la persona para su individualización y para relacionarse con los otros sin confusiones, sabiendo distinguir correctamente entre fantasía y realidad” (Romaña, 2010, p.18).

En cuanto a la teoría de la sociometría, J.L. Moreno aspiraba a analizar una explicación científica a las decisiones que una persona toma en relación a otros, ya que, al llevar a cabo una elección hay sólo tres formas posibles de acción: la aceptación, el rechazo o la indiferencia. (Romaña, 2010, pp. 74 - 75)

A partir del estudio del autor y las propuestas psicodramáticas, M. A. Romaña propone la posibilidad de llegar a una educación consciente (Romaña, 2010). La autora ofrece una perspectiva amplificada, en donde, al incluir el factor de la pedagogía, se constituye una forma de psicodrama no terapéutico. Así pues, la pedagoga y psicodramatista sustenta teóricamente su método didáctico en: las ideas evolutivas, instrumentos del impulso creador y sistemas simbólicos de Vygotsky; la evolución de la

consciencia a través de la problematización del conocimiento, conceptos estudiados desde la perspectiva de Paulo Freire (2000), y por último, lleva a cabo una articulación con los puntos importantes de la teoría psicodramática de J.L. Moreno.

La pedagogía psicodramática puede ser abordada en el aula, tomando en cuenta los siguientes tres aspectos de este método: (1) Recursos didácticos que puedan ser recombinados entre sí, lo que permitirá al estudiante crear respuestas nuevas frente a cada necesidad y permitirán acciones educativas variadas. (2) Con estos mismos recursos, los estudiantes podrán investigar de fondo, tanto los contenidos curriculares, como las situaciones vivenciadas. (3) En la medida que vayan participando en algunas actividades pautadas por la Pedagogía Psicodramática, los estudiantes educarán su espontaneidad y perfeccionarán sus vivencias temporo- espaciales (Romaña, p. 38).

Trabajar sobre lo que J.L. Moreno llamaba “camino evolutivo” en el estudiante es, en otras palabras, lo que se propone hacer en esta etapa del taller. No está por demás recordar cómo los objetivos de la teoría de la sociometría de J.L. Moreno, la pedagogía psicodramática de M.A. Romaña y los propuestos para este capítulo, tienen un común denominador: el autodescubrimiento del individuo como primer paso para relacionarse con los otros- en otras palabras, se parte del individuo hacia sus compañeros, luego su público y luego la sociedad.

En la práctica del taller, se pueden realizar ejercicios de improvisación de sociodramas o representaciones dramáticas de conflictos sociales, con ellos, no sólo se crea en el participante un sentido de verdad artística, una empatía con el medio social con el que se involucra. Siguiendo la teoría psicodramática propuesta por J.L. Moreno (1943, pp.

434-449), la catarsis (Aristóteles) es un proceso de sanidad que cada individuo logrará en reflexiones grupales.

El Teatro Playback es otra manifestación dialógica que se sugiere poner en práctica en esta fase del taller. Este movimiento fundado por Jo Salas y Jonathan Fox, “es un teatro improvisado basado en historias, que construye conexiones, entendimiento y cambio.” (J. Salas, 1999) En dichas presentaciones, se invita a los espectadores a contar historias personales y luego a observar cómo actores y músicos profesionales recrean sus historias. En el caso del taller, las historias personales recreadas serán las de los propios alumnos y la improvisación se lleva a cabo por compañeros actores, no por profesionales.

Los ejercicios de biomecánica propuestos por Vsevolod Meyerhold pueden también constituir ejemplos de formas de teatro que sirven como base para diseñar ejercicios en esta fase.

Jorge Eines (2005) explica cómo la biomecánica de Meyerhold y sus elementos sígnicos intentaba rescatar al actor del exceso de intimismo establecido por las primeras publicaciones del método de Stanislavski. Sin embargo, Eines establece que ambos autores se potencian, lo cual, desde el punto de vista propuesto en esta metodología, esa potencialización es parte del proceso del aprendizaje en el taller de teatro.

“Lo que busca Meyerhold no es la mejor manera de ponerse una máscara, sino que el actor descubra la máscara que lleva cada individuo dentro.

Descubrir la máscara, y a partir de ahí componer un personaje. (...) La

biomecánica es una exigencia puesta en el cuerpo cuyo objetivo es mejorar la máscara que todo actor lleva dentro. Esto no sólo no se opone a

Stanislavski sino que, por el contrario, neutraliza los excesos que en nombre

de la verdad escénica entraban en litigio con ese otro compromiso
indisoluble del actor: el de la verdad para ser representada” (Eines &
Trancón, 2005, p. 33).

Una vez más, se hace referencia al concepto de “la verdad” como compromiso
del actor, como lo dijo Stella Adler, quien trabajó de la mano de Stanislavski en el
proceso de mejorar su método a través del desarrollo de la imaginación.

Es probable que mediante un reconocimiento de las técnicas propuestas a través
los ejercicios de distintos métodos actorales, el participante pueda re-descubrir, en esta
etapa, un sentido de verdad artística, una empatía con el medio social con el que se
involucra, además de desarrollar habilidades de improvisación, interacción, imaginación,
manejo de energía propia y de grupo, presencia escénica, entre otras tantas habilidades.

5.1.4 El estudiante frente a sí mismo después del diálogo con el espectador

Una vez que el estudiante dialogó con sus compañeros al respecto del ejercicio
realizado y cómo cada equipo llegó a distintas propuestas artísticas, aunque tenían
también ciertas similitudes, el participante es invitado a realizar una reflexión personal y
registrarla en una bitácora de trabajo. Este es el punto clave de la cuarta etapa: la
documentación de su proceso, sus descubrimientos y sus reflexiones.

Eduardo Yentzen, en su teoría general de la creatividad habla también acerca del
desarrollo del pensamiento personal:

“En la gran conversación que lleva adelante la humanidad, todos tenemos la
opción de tomar lo pensado por otros como un insumo activador de nuestro
pensamiento, o sólo actuar como una máquina "traga-traga". El acto de

desarrollar un pensamiento personal, basado en una confrontación de la información que recibimos con nuestro propio raciocinio y experiencias es un acto de creatividad. A través de él, me Creo a Mi Mismo, como ser independiente, como individuo autovalidador de mis verdades. Sólo a partir de ello, puedo crear afuera, es decir, investigar y descubrir algo nuevo en el mundo. A partir de ser un sujeto que se crea a sí mismo, me convierto potencialmente en un ser creativo" (Yentsen, s. f.).

El registro de la experiencia en la bitácora le quedará al estudiante como evidencia escrita de lo que vivió, sintió, reflexionó y compartió. De acuerdo con E. Yenzen, este es un paso que lleva directamente a “crear afuera” y constituirse en seres más creativos.

El actor se enfrenta a sí mismo en dos momentos, el primero es mientras escribe, pues le pondrá palabras a emociones y significados a vivencias y el segundo al leer su escrito, lo cual puede suceder tantas veces lo desee: justo después de haber terminado de escribir, en una relectura para relacionar ejercicios o aprendizajes, al terminar el taller o muchos años después de haberlo concluido.

María de la Villa Moral Jiménez explica cómo la relación dialéctica entre el individuo y su alteridad, es un proceso de búsqueda ontológica natural de los seres humanos.

“La búsqueda y posterior redefinición de la identidad personal y social constituye uno de los objetivos prioritarios de todo individuo, así como la diferenciación y relación dialéctica entre el yo y la alteridad. Semejante

proceso dinámico y multi-determinado se ve influido por la acción del modelamiento simbólico y socializante de los grupos a los que se pertenece y de otras agencias legitimadas al efecto (familia, grupo de pares, medios de comunicación, etc.). Así mismo, se procede a la presentación del yo en la vida cotidiana, a modo goffmaniano, en el escenario social donde se representan múltiples roles, a modo de personajes en escena con diversos “guiones” por representar. La identidad personal de los actores deriva de una identidad socializada construida desde y por las relaciones sociales.” (Moral Jiménez, 2009)

Tomando en cuenta esta consideración teórica en esta etapa práctica del taller, las reflexiones en una bitácora de trabajo constituirían el margen de identidad re-construida por un joven a partir de la experiencia artística en un espacio escénico generado por el taller de teatro, es decir, es posible que en esta etapa, el sinfín de máscaras y roles representados en el juego escénico, se convierten en lo que Goffman (1970, pp. 11-25) llamaría un “desenmascaramiento”, para encontrar en la pureza al ser humano, que se observa desde y para la belleza (Stanislavski, 1968) que el arte le hizo sentir y la verdad (Krishnamurti, 1983) que le hizo pensar.

5.2 Habilidades a desarrollar en todas las etapas

Las principales habilidades que se proponen desarrollar son la expresión corporal, la voz, las emociones y el pensamiento, todas estas, a partir de técnicas de improvisación, manejo de energía, juego, desinhibición y desarrollo de la creatividad.

5.2.1 Expresión corporal

Para el desarrollo de esta área, se sugieren ejercicios de tensión y distensión, relajación, expresión corporal y biomecánica, flexibilidad, acondicionamiento físico, puntos de tensión del cuerpo, puntos de equilibrio del cuerpo, control y memoria corporal, memoria de sensaciones físicas, gesto y sub-gesto, reconocimiento del cuerpo en el espacio, límites espaciales del cuerpo, conciencia del movimiento de cada músculo y articulación, interacción del cuerpo con otros cuerpos, movimiento improvisado del cuerpo, movimiento del cuerpo como producto de una reacción orgánica o una emoción, movimientos estereotipados, velocidad, ritmo y calidad de movimiento, liberación del cuerpo, desinhibición, y la ubicación espacial de las emociones en el cuerpo, la cual será descrita a profundidad al hablarse de la habilidad de la emoción.

A la hora de realizar dichos ejercicios es importante que los participantes tengan un atuendo adecuado, el cual puede consistir en ropa deportiva o cómoda, esto les permitirá moverse libremente y lograr la exploración esperada dentro del ejercicio. En cuanto a los pies, pueden estar descalzos o bien, con tenis o zapatillas. Esto con el fin de que el participante no limite el descubrimiento por alguna incomodidad en su cuerpo.

La relajación es vital para disponer al cuerpo a trabajar con las tensiones de los personajes a interpretar, como lo propuso Stanislavski:

“...el instrumento mismo (el cuerpo) opone resistencia a través de la tensión, cuando esto ocurre, el actor no puede lograr una auténtica relación entre lo que está pensando y la expresión que debiera ser parte de ese pensamiento o experiencia; cuando no hay relajación, la expresión se contamina” (C. Stanislavski, 1976).

El tipo de relajación al que se refiere el autor no se trata sólo de hacer ejercicios para buscar un estado de no movimiento y descanso muscular y mental, porque aunque estos pueden funcionar para empezar a reconocer las partes del cuerpo del propio actor, pueden dejar una sensación soñolienta que impedirán la energía concentrada del actor. Jorge Eines lo explica en las siguientes palabras:

“Aunque Strasberg plantea que la relajación activa se asocia a lo emocional, nosotros consideramos que su función específica es disponer para el trabajo. (...) Quizá deberíamos hablar de alcanzar un tono muscular adecuado para poder poner el cuerpo en circulación, en acción, en estado de alerta. Si se trata de llegar a un personaje, a un personaje vivo, el tono será mayor que si el objetivo de la relajación fuera acostarse en un diván y asociar ideas libremente para dejar [hablar al inconsciente]” (Eines, 2005, p. 21).

Por lo que cuando se habla de la relajación no sólo se refiere a lo propuesto por Stanislavski (después interpretado por Strasberg) sino también a Meyerhold, quien habla de un “cuerpo preparado”, una “organicidad” por la cual, llegar al desenmascaramiento del actor, y desde ahí empezar a crear.

La expresión corporal favorece no sólo a los estudiantes actores, sino que también, puede funcionar como una experiencia de aprendizaje, de expresión y de diálogo en diferentes tipos de grupos, en donde se busque principalmente una consciencia del participante sobre sí mismo, sobre lo que le rodea y por ende, una consciencia con su entorno.

5.2.2 Voz

El desarrollo de la voz implica no sólo un conocimiento de los aparatos fonadores y respiratorios sino también de la “voz propia” como lo dice Kristin Linklater: “Get to know your voice, it’s strong, it’s resilient, it’s expressive, it’s you.”

Los ejercicios que se sugieren para desarrollar esta habilidad son la utilización de técnicas de respiración y emisión de sonido para la proyección de voz sin lastimar la garganta. El rango de la capacidad expresiva de la voz dependerá de cada estudiante, sin embargo es importante que conozca y experimente la intensidad, dicción y reconocimiento de luz y sombra o tonos de la voz propia, los resonantes de su cuerpo y también la acentuación de vocales y consonantes, el uso de acentos en dialectos y otros idiomas.

Enrique Pineda explica en su libro: *“Cada quien su método”*, que la educación de la voz es “el arte de hablar correctamente” (2012, p. 150). En el proceso de entrenamiento del actor es importante llevar a cabo ejercicios para trabajar la capacidad expresiva de la voz, sin embargo, lo ideal es que este “arte de hablar correctamente” pase de ser producto de un ejercicio en el taller a un hábito para el actor.

“Para leer bien hay que tener significación o manera de cómo se hará entender. El sonido debe ser capaz de crear un significado, para ello se regula la expresión de lo que se dice por medio de la intención o tono de distinto colorido que da a la palabra un carácter determinado. Normalmente se nos enseña a leer, pero no a cómo hablar, por ello educar la voz es el arte de hablar correctamente.” (Pineda, 2012)

Si el estudiante realiza ejercicios de reconocimiento físico y de experimentación con las distintas características y efectos de su voz para crear estos significados de los que habla Pineda, será relativamente fácil lograr una capacidad expresiva en la voz a la hora de construir diferentes personajes.

5.2.3 Manejo de emociones, imaginación, sensorialidad y acciones– Pulsando los botones adecuados

La palabra πρόσωπον – “prósopon”, se refiere a la máscara utilizada en el teatro griego para representar los personajes y sus emociones. La expresión de emociones en aquél entonces debía ser grande y exagerada para que los espectadores, desde cualquier lugar que estuvieran sentados, pudieran comprender la historia que se estaba contando.

Antes del realismo propuesto por Stanislavski, muchos actores expresaban sus emociones a través de la forma de su cuerpo. La actuación basada en la forma dio pie al uso de estereotipos, sin embargo, no hay que dejar de lado que sí hay algo de verdad en el estereotipo, siempre y cuando, se tome únicamente como base o como herramienta para llegar a la caracterización interna del personaje.

Lee Strasberg hace una primera lectura del método stanislavskiano y propone la “memoria afectiva”. En esta interpretación del método, se motiva al actor a que, a través de ejercicios con su *psique*, detone en el escenario emociones que ya ha experimentado en su vida.

J. Eines lo explica con estas palabras: “La emoción se relaciona con la recuperación de lo vivido. Pero lo importante es que esa recuperación o regresión depende de factores que no responden a lo voluntario, a una decisión consciente. (...)”

Según el autor de “Un actor se prepara” (Stanislavski, 1985), todo ser humano tiene un “catálogo de emociones” al cual podría recurrir en el momento en que lo necesite¹⁰⁹. La interpretación americana de acuerdo con Eines, “da un paso más y se ubica en un punto psicoanalítico al sostener que es necesario acudir a los recursos instrumentales para ampliar el abanico de opciones vitales y realizar el pasaje de lo consciente a lo inconsciente” (2005). El autor ubica el resultado de tal propuesta como algo que ocurre de manera coyuntural, que es parte del psiquismo del ser humano, pero no por eso es una decisión consciente y deliberada.

Sobre esta base se empezará a construir, ya que, como ya se ha dicho, esta reproducción de emociones no es el objetivo en esta metodología, y es importante recordarlo aquí, para evitar futuras confusiones en el lector.

Para comparar este método con lo que se intenta proponer aquí, se tomará como ejemplo una situación de la serie televisiva “Agents of S.H.I.E.L.D.”, en donde un agente, después de haber vivido una serie de injusticias y la casi muerte de la chica de la que está enamorado, llega a lo que parece ser el cuarto de operaciones del antagonista. En una situación en donde el personaje se está entregando, el agente observa a un hombre que está conectado a una maquinaria. Estos aparatos aparentemente reproducen la voz del sujeto en audio y en texto. El agente escucha con atención la voz del criminal mientras le apunta con una pistola al hombre y espera órdenes de su superior, quien se encuentra interrogando al sospechoso. El criminal amenaza diciendo que no importa que lo hayan capturado, porque sus contactos se encargarán de matarlo a él y a Skye, la

¹⁰⁹ Concepto basado en el trabajo del psicólogo y filósofo empirista Théodule Ribot.

chica. En ese momento, el agente dispara. En una escena posterior, se dan cuenta de que el hombre conectado era inocente. Skye le pregunta a Ward, el agente, la razón por la que le disparó al hombre considerando que no estaba seguro que él era el villano, y que no le habían dado la orden para disparar. Ward responde consternado: “No sé qué me pasó... supongo que... pulsó todos los botones adecuados.”

Existe una responsabilidad ética en el profesor de las futuras acciones en sus estudiantes. “Pulsar los botones adecuados” puede ser una de las tareas más difíciles al momento de trabajar con emociones, puesto que no es posible determinar la reacción de una persona cuando se le lleva a experimentar una emoción poderosa, así como tampoco es posible controlar las decisiones de una persona, al momento de llenarse de tal o cual emoción. Así como en la escena descrita anteriormente, en donde la emoción y la pistola las tenía el agente, en el aula, tanto la emoción como las decisiones las tiene el alumno.

Por lo tanto, para diseñar ejercicios en donde se trabajen las emociones, el tallerista puede empezar por dinámicas en donde se motive al estudiante a echar a volar la imaginación y abrir sus sentidos. Poco a poco, el alumno debe de creer más en los planteamientos imaginarios que se le proponen. Para dichas actividades, se sugiere utilizar ejercicios de improvisación de distintas situaciones, con personajes, tiempos, espacios y acciones en combinación con la memoria de sus sentidos. Al respecto, Enrique Pineda expresa lo siguiente:

“Sólo una persona imaginativa es capaz de abrir todos sus sentidos y es quien puede encontrar las mayores riquezas en su mente; gracias a la memoria de sus sentidos remueve y activa la parte inconsciente donde está situada la creatividad, desarrolla concentración, confianza y voluntad,

además de que aprende a crear la vida física del personaje. Entrenar los sentidos lo capacita para llevar a cabo realidades sustitutas y búsquedas de conductas ficticias” (Pineda, 2012, p.87).

Recalcando la memoria de los sentidos no la memoria afectiva, E. Pineda le da a la persona, por medio de sus capacidades de imaginación y de sensorialidad, “*la batuta*” para “*pulsar los botones adecuados*” en sí mismo.

Ahora bien, después del autodescubrimiento y autoanálisis del actor, en conjunto con la pulsión adecuada de los botones a través de la imaginación y la sensorialidad, es posible que el actor pueda encontrar una ubicación espacial de las emociones que se manifiestan en su cuerpo. Por ejemplo, si se habla de la emoción del enojo, hay algunas personas que sienten una energía incontrolable. Dependiendo de la persona, dicha energía puede salir a través de la voz cuando se eleva el volumen, cuando se dicen palabras hirientes o se utiliza el chantaje; también puede salir a través de las manos y los pies, al expresar coraje contra el piso o violentamente a través de golpes con alguien más. Así también, una persona puede suprimir el enojo, cuando al momento de que siente esa energía incontrolable, trata de controlarla suprimiendo lo que quiere decir o hacer. Esa represión puede sentirse provocando que la persona apriete sus labios, brazos o puños cuando no quiere expresar el enojo violentamente a través de la voz o el cuerpo a otra persona.

Este reconocimiento espacial de las emociones en el cuerpo del actor puede ser la base para comprender uno de los rangos de las herramientas personales, el emocional - una vez más, se pone al actor frente a sí mismo.

5.2.4 Intelecto – desarrollo y aplicación del pensamiento crítico

Las acciones y las palabras sobre el escenario serán el resultado de lo trabajado anteriormente con la construcción de los personajes y de la obra misma. Para dicha creación, generalmente se lleva a cabo, lo que comúnmente se llama trabajo de mesa. Esta actividad es para llevar a cabo un estudio cuidadoso de la obra, de las escenas y de los personajes.

Es en este proceso creativo en el que se toman decisiones para completar los espacios en blanco del texto y para *darle vida* a las palabras del autor.

Para desarrollar estas habilidades del pensamiento, es importante diseñar ejercicios que motiven al actor a pensar en definir los rangos corporal, vocal, emocional e intelectual de sí mismo y del personaje, dicho análisis comparativo será parte de la construcción del personaje y de las decisiones que se tomen en relación a completar los espacios vacíos del texto, y a definir específicamente qué rangos personales se necesitan utilizar para interpretar los del personaje, qué rangos se necesitan esconder o no utilizar conscientemente y qué rangos del personaje son distintos a los del actor para que pueda crearlos con la ayuda de su concentración, su imaginación, su sensorialidad, sus acciones y la palabra intencionada.

Para desarrollar el pensamiento crítico de Enrique Dussel. Se sugieren una serie de ejercicios de análisis y observación, estudio de texto, subtexto y motivación; análisis, estudio y diseño de personajes; estudio de situaciones, tensión dramática, imaginación, memoria y crítica teatral, para lograr un desarrollo intelectual en los participantes.

Richard Paul y Linda Elder diseñaron a algunas herramientas para lograr desarrollar el pensamiento crítico (Fundación para el Pensamiento Crítico et al., 2003) propuesto en primera instancia por Dussel. Paul y Elder (2003) proponen que deben cumplirse ciertos factores para el razonamiento, el cual debe tener un (1) propósito claro; intentar (2) solucionar, resolver o explicar algo. Asimismo, todo razonamiento debe: estar basado en (3) supuestos; hacerse desde una (4) perspectiva y fundamentarse con (5) datos, información y evidencias; expresarse mediante (6) conceptos e ideas que contienen (7) inferencias, interpretaciones y conclusiones, y cuyo fin tiene (8) implicaciones y consecuencias (Fundación para el Pensamiento Crítico et al., 2003, p. 6).

Los autores proponen una serie de preguntas que usan los elementos del pensamiento crítico (Fundación para el Pensamiento Crítico et al., 2003, p. 7). Frente a estas preguntas, se diseñaron otras aplicables al trabajo de mesa y proceso creativo tanto del actor como del director en una obra de teatro.

A continuación se utilizan las siguientes *Figuras* como propuesta de la aplicación del pensamiento crítico en el proceso creativo.

Etapas del pensamiento crítico	Preguntas propuestas por Paul y Elder	Preguntas diseñadas para esta metodología - ACTORES frente a sí mismos, frente a su personaje y frente al proceso creativo en la creación colectiva - desde el pensamiento crítico.
Propósito	¿Qué trato de lograr? ¿Cuál es mi propósito? ¿Cuál es mi meta central?	¿Qué trato de decir en esta escena? ¿Cuál es mi propósito al decirlo? ¿Cómo lo digo para que el propósito se cumpla?
Información	¿Qué información estoy usando para llegar a esa conclusión?	¿Qué información encuentro en el texto para llegar a esta conclusión?

	¿Qué experiencias he tenido para apoyar esta afirmación? ¿Qué información necesito para resolver esa pregunta?	¿Qué experiencias he tenido para llegar a esta creación? (Dramaturgia del actor.) ¿Qué me sirve y que no de mi dramaturgia?
Inferencias/ Conclusiones	¿Cómo llegué a esta conclusión? ¿Habrá otra forma de interpretar esta información?	¿Cómo llegué a este personaje? ¿Habrá otra forma de interpretar este personaje?
Conceptos	¿Cuál es la idea central? ¿Puedo explicar esta idea?	¿Cuál es la idea central de la obra? ¿Cuál es la idea central de mi personaje? ¿Puedo explicar esta idea? ¿Qué relación hay entre la idea central de la obra y el personaje que estoy creando?
Supuestos	¿Qué estoy dando por sentado? ¿Qué suposiciones me llevan a esta conclusión?	¿Qué estoy dando por sentado del texto y del personaje? ¿Qué suposiciones me llevan a esta conclusión?
Implicaciones/ Consecuencias	Si alguien aceptara mi posición, ¿Cuáles serían las implicaciones? ¿Qué estoy insinuando?	Si los otros personajes aceptaran mi posición, ¿Cuáles serían las implicaciones? ¿Qué estoy insinuando como personaje de la obra? Si las otras personas del equipo creativo aceptaran mi posición, ¿Cuáles serían las implicaciones? ¿Qué estamos insinuando como creadores de la obra?
Puntos de vista	¿Desde qué punto de vista estoy acercándome a este asunto? ¿Habrá otro punto de vista que deba considerar?	¿Desde qué punto de vista estoy acercándome a estos asuntos del personaje? ¿Desde qué punto de vista estoy acercándome a estos asuntos de la obra? ¿Habrá otro punto de vista que deba considerar para la creación de este personaje o de esta obra?
Preguntas	¿Qué pregunta estoy formulando? ¿Qué pregunta estoy respondiendo?	¿Qué pregunta estoy exponiendo desde el escenario para el público? ¿Qué pregunta estoy respondiendo desde el escenario para el público? ¿Es necesario que alguna de estas preguntas quede sin respuesta desde el escenario, para que el público formule la propia? Si así es, ¿Qué herramientas le estoy dando al público para que formule su propia respuesta? ¿Qué implicaciones tiene que el público formule su propia respuesta?

Tabla 4. Propuesta de aplicación del pensamiento crítico en el proceso creativo del actor.

Etapas del pensamiento crítico	Preguntas propuestas por Paul y Elder	Preguntas diseñadas para esta metodología - DIRECTORES frente a sí mismos y frente al proceso creativo en la creación colectiva - desde el pensamiento crítico.
Propósito	¿Qué trato de lograr? ¿Cuál es mi propósito? ¿Cuál es mi meta central?	¿Qué trato de decir con esta obra? (Contenido) ¿Cuál es mi propósito al decirlo? ¿Hacia dónde quiero llevar al espectador? ¿Cuál es la meta con mi interlocutor? (Contenido) ¿Cómo, cuándo y en qué espacio escénico lo digo para que el propósito se cumpla? (Forma en contexto temporo - espacial)
Información	¿Qué información estoy usando para llegar a esa conclusión? ¿Qué experiencias he tenido para apoyar esta afirmación? ¿Qué información necesito para resolver esa pregunta?	¿Qué información encuentro en el texto que apoya lo que trato de decir? ¿Qué experiencias he tenido para llegar a esta creación? (Dramaturgia del creador) ¿Qué me sirve y que no me sirve de mi dramaturgia? ¿Qué otra información requiero para decir lo que quiero decir? ¿Qué otra información necesito para resolver la forma?
Inferencias/ Conclusiones	¿Cómo llegué a esta conclusión? ¿Habrá otra forma de interpretar esta información?	¿Cómo llegué a esta creación, propuesta escénica, trazo escénico, propuesta musical, propuesta escenográfica, ambientación, etc.? ¿Habrá otra forma de interpretar este texto? ¿De qué otras maneras puedo llevar al espectador a la meta propuesta?
Conceptos	¿Cuál es la idea central? ¿Puedo explicar esta idea?	¿Cuál es la idea central de la obra escrita? ¿Cuál es la idea central de mi propuesta escénica? ¿Puedo explicar esta idea a mi equipo con texto, imagen, audio? ¿Puedo traducir esta idea en metáforas claras para el espectador? ¿Qué relación hay entre la idea central de la obra escrita y la propuesta que estoy creando?
Supuestos	¿Qué estoy dando por sentado? ¿Qué suposiciones me llevan a esta conclusión?	¿Qué estoy dando por sentado del texto, de mi propuesta escénica y del espectador que verá la puesta?

		¿Qué suposiciones me llevan a esta conclusión?
Implicaciones/ Consecuencias	Si alguien aceptara mi posición, ¿Cuáles serían las implicaciones? ¿Qué estoy insinuando?	Si las otras personas del equipo creativo aceptaran mi posición, ¿Cuáles serían las implicaciones? ¿Qué estamos insinuando como creadores de la obra? Si los espectadores aceptaran mi posición, ¿Cuáles serían las implicaciones? ¿Qué estoy insinuando con la obra?
Puntos de vista	¿Desde qué punto de vista estoy acercándome a este asunto? ¿Habrá otro punto de vista que deba considerar?	¿Desde qué punto de vista estoy acercándome al texto? ¿Habrá otro punto de vista que deba considerar para el montaje y representación de esta obra?
Preguntas	¿Qué pregunta estoy formulando? ¿Qué pregunta estoy respondiendo?	¿Qué pregunta estoy exponiendo desde el escenario para el público? ¿Qué pregunta estoy respondiendo desde el escenario para el público? ¿Es necesario que alguna de estas preguntas quede sin respuesta desde el escenario, para que el público formule la propia? Si así es, ¿Qué herramientas le estoy dando al público para que formule su propia respuesta? ¿Qué implicaciones tiene que el público formule su propia respuesta?

Tabla 5. Propuesta de aplicación del pensamiento crítico en el proceso creativo del creador.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES

La crisis cultural de Monterrey es observable en: (1) el Estado, desde donde, en la necesidad de supervivencia como aparato ideológico ante la sociedad, se generan políticas culturales ineficientes o insuficientes; (2) los creadores escénicos, quienes, en su necesidad de supervivencia expresiva, crean por “amor al arte”; y (3) los espectadores, quienes, en su necesidad de supervivencia económica, no ven prioritario el teatro para sus vidas y por lo tanto, no lo demandan.

Después de realizar la investigación, se puede proponer, actuar desde la educación artística, en la cual aún, falta profesionalización y consciencia de la necesidad de fomentar en los estudiantes el desarrollo del pensamiento crítico como parte de sus procesos creativos.

La educación artística podría funcionar, de manera transversal, como línea de acción para enfrentar cada uno de los tres ángulos observados en la crisis cultural de la ciudad y sus alrededores.

6.1 El Estado y las políticas culturales

La crisis cultural que se da a nivel Estado se puede enfrentar si la creación de los programas y proyectos artísticos y culturales diseñados por las instituciones gubernamentales, parte de las necesidades de los creadores y no sólo de la burocracia cultural.

El presente documento es también un llamado a las autoridades de Gobierno Federal y Estatal para darle un seguimiento real al Plan Nacional de Cultura y al Plan de Desarrollo Estatal. La complejidad radica en que las estrategias separadas, ya que estas pueden, por un lado, hacer que las instituciones focalicen sus esfuerzos, pero por el otro, alejar a otras instituciones que también debieran involucrarse. El acceso a una vida digna no se puede dar sin la atención debida a todos los involucrados, por lo tanto, habría que agregar líneas de acción transversales que atiendan otros problemas socio-culturales y económicos del contexto. El arte y la educación pueden jugar roles capaces de atravesar los ejes rectores del Plan Estatal de Desarrollo.

Tomando en cuenta las circunstancias actuales, es también de suma importancia que las instituciones gubernamentales, la iniciativa privada y los organismos de cultura sigan ofreciendo espacios, apoyos y estímulos para la creación artística, pero debe existir el compromiso por parte del artista, de no hacerse dependiente de estos apoyos, sino que sólo le sirvan como un impulso para proyectos y por parte de la institución, de ofrecerle al creador medios de proyección en donde pueda dársele un seguimiento al proyecto artístico para que sea de largo alcance.

Habría que pensar cómo resolver el poco impacto social de las políticas culturales, cómo dar seguimiento a las propuestas que no tienen vigencia después de un cambio político y cómo a pesar de estas dos cosas, la educación puede aportar a la construcción de un espectador crítico que vaya al teatro y reflexione o se active hacia su contexto social.

“Se considera que la falta de espectadores (en el teatro) es porque alguien no está haciendo bien su trabajo” publica Sergio Esquivel en su muro de Facebook. Y es

verdad, los afectados y los responsables somos todos, las políticas culturales deberían ser mejor diseñadas y los artistas deberíamos estar mejor organizados como gremio para exigir que se actualicen estas políticas culturales o que se les dé el seguimiento adecuado cuando cambian las administraciones. Las políticas culturales se deben de crear a partir del diálogo entre teatristas, espectador y Estado.

En materia de estímulos económicos para la creación, CONARTE, siendo un organismo mediador entre la iniciativa privada y los artistas, podría ofrecer no sólo sus servicios de cobertura institucional después de que el artista hizo el contacto con la empresa, sino que, de acuerdo con lo estudiado, una guía –ya sea publicada o por medio de algún curso o conferencia que toque el tema – para que los creadores, que no saben cómo iniciar el proceso administrativo o de contacto con las empresas, puedan comprender los términos legales, los requerimientos, los derechos y los compromisos de la relación que puede llevar a cabo con las empresas que les interesa apoyar las artes en Nuevo León.

Una particularidad en este punto de los estímulos a la creación es que ambas leyes de apoyo al teatro (Artículo 226 Bis y Artículo 159 Bis) son “Bis”, es decir, dependen de una ley formulada con anterioridad, que no fue generada para el apoyo al teatro en específico, sino que, en ese camino de agregar al número de artículo el sufijo “Bis”, la ley se adaptó para beneficiar los proyectos teatrales. Sería conveniente preguntarse por qué no hay un artículo que esté formulado, desde el inicio, con el objetivo de apoyar a la creación escénica. ¿Será que el teatro aún no se ve como manifestación artística primaria ante el Estado? ¿Será que los artistas, en su necesidad de supervivencia económica y expresiva, no han reflexionado al respecto? ¿Será suficiente

un gremio organizado de teatristas para que se generen nuevas políticas culturales, se les dé el seguimiento adecuado aunque haya cambios de administraciones gubernamentales y se redacte una ley generada en específico para el apoyo a la creación escénica?

6.2 Los creadores escénicos y la autosustentabilidad del arte

Desde el punto de vista de la crisis cultural que atañe a los creadores, se puede hablar de dos dimensiones de autosustentabilidad en potencia: una económica y otra de función social. “L@s artistas que prosperan son l@s que tienen el corazón en el arte y los pies en la tierra” (Ehrenberg, 2001).

Para que un artista de teatro en Monterrey pueda sobrevivir económicamente haciendo su producción simbólica, se debe de trabajar paralelamente desde la persona que hace, desde la persona que observa y desde las instituciones educativas y gubernamentales.

La persona que hace, debe de tomar con seriedad su actividad, comprometerse con su profesión, con los otros creadores y con los espectadores, y buscar actividades alternativas que complementen y apoyen la cultura y las artes de Nuevo León.

La formación artística también es decisiva para crear nuevas generaciones de creadores comprometidos con el quehacer profesional y con la sociedad.

Para que exista una sustentabilidad del teatro, desde la dimensión de su función social o ideológica, deben de crearse las condiciones adecuadas para que el creador escénico pueda entablar su relación dialéctica con su par o alter, es decir, el expectante. Estas condiciones incluyen el compromiso por parte de las autoridades con la cultura, la educación y la creación de nuevos públicos y que el teatrista se comprometa a escuchar

y conocer las necesidades del espectador. Esta sería una meta importante para los creadores que desean seguir en el camino del arte teatral. Abrir la puerta al diálogo con el interlocutor, no es más que estar dispuestos a participar de la creación de la poíesis para hablar desde una verdad más trascendente que lo que el lenguaje puede describir y re-encontrarnos con la auténtica belleza, eso que nos hace seres humanos. Por eso, la experiencia escénica es de por sí autosustentable.

El *buen teatro* es aquel que se hace por creadores comprometidos con la sociedad y con su práctica, la cual, dialoga con su expectante al responder “expectativas éticas y estéticas” (Santamaría, 2015) del público, quien se ve reflejado “con una profundidad reflexiva y con una intensidad estética” (ibíd.). Esta relación positiva entre arte y espectador puede sostener y reflejar una sociedad más positiva, con una identidad propia que se conoce y se reconstruye constantemente.

Algunos teatristas tienen grandes ideas para llegar a acuerdos con el espectador, acuerdos que promuevan el teatro como agente de cambio social.

De acuerdo con lo analizado, no existe aparato crítico teatral en el Estado, lo cual podría generar más público, por lo tanto se propone generar y profesionalizar una crítica teatral que formule métodos de medición cualitativos para la constante auto-reflexión y la competencia sana por la calidad en la práctica.

Aunque el ejemplo se toma del físico- matemático William Thomson y su teoría de medición cuantitativa, se podría considerar su frase: “Lo que no se define no se puede medir. Lo que no se mide, no se puede mejorar. Lo que no se mejora, se degrada siempre”. Probablemente, la primera y más difícil tarea del aparato crítico cultural sería definir grupalmente qué es el Buen Teatro, para luego poder desarrollar métodos

cualitativos de medición y mejora continua. Un buen punto de partida es la definición de la calidad en el teatro que dio Ana Laura Santamaría –citada en el capítulo III.

“La calidad radica en responder expectativas éticas y estéticas, es decir, responder; ¿De qué habló? ¿Por qué considero que este tema es vital para mi generación, para mi ciudad, para mí? ¿Por qué es vital hablar de esto? Y ¿cómo voy a hablar de esto? Que esa sería la parte estética, la poética. A partir de qué visión del teatro, de qué estructuras, de qué narrativas o poéticas hablo de lo que estoy hablando” (Radio Nuevo León, 2015).

Sería muy bueno que los teatristas contaran con más espacios escénicos, es decir, atendiendo a la amplia cantidad de obras de teatro que se ofrecen en la ciudad, sería ideal que el Estado apostara por una mejor infraestructura teatral, que incluyera el acondicionamiento de los espacios culturales que se operan en la actualidad y el apoyo a creadores y promotores para lograr administrar empresas culturales que atiendan a las necesidades sociales tanto del creador (para sustentar económica e ideológicamente su producción simbólica), como del espectador (ofreciéndole las manifestaciones escénicas como espacio de reflexión, diálogo, reconstrucción de su identidad social, fomento al pensamiento creativo y crítico y opción para el uso inteligente del ocio y el tiempo libre) y también para el Estado, pues habría un mayor flujo económico por parte de las empresas culturales, un mayor aprovechamiento de los valores morales, culturales, intelectuales y artísticos de los propios nuevoleonenses, y por ende, una sociedad más reflexiva, menos violenta, y en general, más positiva.

Es inminente trabajar por una organización gremial. Para lograrlo, es prudente llevar a cabo mesas de reflexión, motivar a la participación en las juntas de la vocalía

para llegar a acuerdos y fomentar los diálogos entre las escuelas de artes, entre los artistas y entre creadores y espectadores después de un montaje.

Es necesario que los artistas no sólo tengan grandes ideas, sino que también haya espacios en donde puedan exponer dichas propuestas, por tanto, y mientras se organiza el gremio para llevar a cabo las mesas de reflexión antes mencionadas, se mencionan a continuación, algunas de las propuestas platicadas en las entrevistas a los creadores.

Una de las inquietudes platicadas con los creadores era la cuestión de la publicidad, pues al ser bastante cara, pocos grupos pueden acceder a la proyección y promoción en grande de sus puestas, a lo que Mario Cantú Toscano propone que las empresas de los medios de comunicación puedan deducir impuestos al apoyar la difusión de obras de teatro.

6.3 Un modelo de espectador

La crisis cultural que atañe a los espectadores, quienes no reconocen la necesidad del teatro en sus vidas, puede ser enfrentada partiendo de la educación para el impulso a nuevos creadores y la creación de nuevos públicos, la cual, es sólo el inicio de un círculo virtuoso hacia un futuro prometedor para la escena regiomontana pero también para una mejor sociedad.

Lo óptimo sería que la persona que observa debe hacerlo con disposición de sus sentidos y utilizar una combinación de pensamiento creativo y crítico.

Para lograrlo, es trascendente que tanto instituciones educativas y culturales como autoridades gubernamentales, tomen el papel que les corresponde y ofrezcan al individuo las herramientas para saber cómo utilizar el tiempo de ocio de manera inteligente y cómo aprender tanto dentro como fuera de los límites del aula.

Para la creación de públicos, Roberto Roger propone que la programación y publicidad de los festivales o muestras de teatro se haga con más tiempo, (de tres a seis meses con anterioridad) para poder ofrecer no sólo una gran cantidad de puestas sino las condiciones adecuadas para que el público pueda programar su agenda y bolsillo (hay que recordar que los resultados de las encuestas arrojaron que la falta de tiempo y dinero eran las razones principales de la inasistencia al teatro). Si al utilizar esta estrategia se añade que la muestra o festival dure más tiempo (en lugar de presentar tres o hasta cuatro obras por día, que se presentara sólo una obra con dos funciones o dos puestas por día) se podría ofrecer al espectador el tiempo necesario para la apreciación y valoración de las puestas además de un tiempo razonable para llegar de un espacio de presentación a otro, considerando las dificultades de las condiciones climáticas y urbanas ya mencionadas. Asimismo, se podrían ofrecer al espectador promociones de pagos por anticipado para asistir a varias obras de teatro a precios razonable, de este modo, no sólo el espectador programa su tiempo y dinero, sino que también el grupo empieza a conocer la demanda que su obra está empezando a generar con anticipación y por lo tanto, puede tomar decisiones al respecto de su presentación o de futuras presentaciones de la misma obra.

Esta estrategia puede fácilmente generar que más público conozca la oferta, la demande y la valore económica e ideológicamente.

Para espectadores con recursos económicos insuficientes para pagar un boleto de teatro, la productora América Rivera propone ofrecer la entrada gratuita a los ensayos generales de las puestas en escena que están por estrenar. Esta estrategia puede ayudar a fomentar el gusto y la apreciación del teatro local, promoviendo la creación de nuevos públicos y por otro lado, ser un ejercicio de proyección para el teatrista en donde pueda

empezar a conocer algunos alcances de la creación de la poíesis con su interlocutor a partir de ese *ensayo general* de la puesta en escena.

El espectador encuestado propone que surjan más espacios de producción teatral con las condiciones adecuadas para las manifestaciones escénicas. Asimismo, habla de que falta calidad en las puestas.

Pero las expectativas del público son difíciles de cumplir para una relación enteramente satisfactoria entre espacios y el producto artístico presentado. Para ejemplificar, podemos comparar los espacios de acción en las artes visuales y en las artes escénicas. En las artes visuales, los espacios en donde interviene el espectador son museos o exposiciones y galerías. En el primer caso, el espectador recibe una muestra de las piezas artísticas a cambio de un pago simbólico para entrar. En el segundo caso, el espectador observa las piezas con el objetivo de comprar alguna de ellas. Desde este punto de vista, la comparación con las artes escénicas es complicada, puesto que los teatros son espacios de relación con el espectador en donde el intercambio no es un objeto tangible, la persona hace un pago, que al igual que en el museo, muchas veces es simbólico, y recibe un boleto para entrar a ver una obra de teatro. Quizá una galería de arte pueda asimilarse a lo que muchos llaman: “el teatro comercial”, debido a que la presentación de la obra se lleva a cabo en espacios escénicos con boletos más costosos. El exigirle al espectador que pague un precio más alto, puede verse como una obligación de parte del artista por ser más complaciente en su trabajo. Algunos cederán y otros no. Son este tipo de decisiones las que fomentan la división de ideologías, pues al querer recibir un pago justo por su trabajo, el artista se enfrenta al problema de hacer teatro con sensibilidad e inspiración que proponga conceptos artísticos para una mejor sociedad cuando a la sociedad en la que está inmerso, se le ha enseñado a consumir productos de

entretenimiento y espectáculo. Y aunque la relación formulada entre los conceptos de teatro, arte y cultura con consumo y producción artística, no pretende demeritar la poíesis y la inspiración del artista, quizá sea una postura inevitable que debe tomar un artista al querer sostenerse económicamente haciendo teatro en la sociedad nuevoleonense actual” y establecerse en condiciones cómodas para seguir creando.

6.4 La creación de públicos

En los casos estudiados de la educación y el teatro, se pudo observar cómo la dinámica de aprendizaje a través de ejercicios teatrales, puede llevar a los participantes no sólo a demandar más oferta cultural, sino también a que desarrolle su pensamiento creativo y crítico para así apreciar y valorar (tanto económica como ideológicamente) las distintas manifestaciones culturales de la sociedad.

Lograr el autodescubrimiento en los estudiantes, puede ser el inicio de una sociedad más consciente de sí misma y de su entorno, y por lo tanto una sociedad digna de habitar y de reconstruir las bases sólidas –culturalmente hablando- de la llamada: “Ciudad del Conocimiento”.

El ejercicio de pedir un reporte de visitas culturales a alumnos de secundarias y preparatorias públicas y privadas del Estado, puede operar como línea de acción específica para: (1) la creación de públicos, (2) el fomento para la adquisición de bienes y servicios culturales, (3) la confianza y la inversión en proyectos con talento local, (4) creadores más conscientes de la relación entre su práctica y la sociedad y (5) un espectador que aprecia, valora, reflexiona, critica y exige calidad del arte.

Para los espectadores con recursos económicos insuficientes para pagar un boleto de teatro y cumplir con su visita cultural, se propone la distribución de proyectos

artísticos de calidad, trabajados por estudiantes por terminar su licenciatura o como servicio social. Estos proyectos podrían ser seleccionados por personalidades con amplio conocimiento de la práctica y del público meta. Para el mismo público, también se podría ofrecer la entrada gratuita a los ensayos generales de las puestas en escena que están por estrenar – propuesta ya mencionada de América Rivera.

El Programa de Teatro Escolar puede seguir formando públicos y siendo una posibilidad para la visita cultural, si todas las instancias que participan colaboran de acuerdo con los compromisos escritos. Asimismo, es posible lograr un mayor impacto social, si el programa se presenta para todas las escuelas avaladas por la Secretaría de Educación, y todavía más, si se apoyan dos o tres producciones al año. Esto generaría más público y más empleo para los artistas seleccionados.

Es importante que se sigan generando talleres artísticos en las escuelas de educación básica, media y superior; en empresas, para ofrecerle el acceso a las expresiones escénicas a quienes llevan una vida laboral que absorbe gran parte de su tiempo; en colonias y espacios de recreación y apoyando a que surjan más escuelas de arte independientes.

El promover estas actividades puede ofrecer oportunidades para la expresión, espacios de reflexión, semilleros de nuevas generaciones de artistas, apreciación de las artes, además de todas las habilidades inherentes a la práctica como liderazgo, seguridad, autoestima, expresión corporal, voz, manejo de emociones, entre otras que se desarrollan durante el transcurso de los talleres artísticos.

Sería importante que las instituciones educativas comprendieran que la difusión cultural no se trata de generar mayores consumidores culturales sino más bien, de

promover la apreciación de las expresiones artísticas y la experiencia artística en sí, lo demás, viene por añadidura.

6.5 El teatro es un agente de cambio social

Quizá el secreto esté en el re-conocimiento y la acción constante: un mejor entendimiento de nosotros mismos, nuestra relación con el entorno y nuestro actuar en el desarrollo del pensamiento de las futuras generaciones.

Nadie dijo que hacer teatro era fácil. Sería bueno lograr producir un teatro maquillado de entretenimiento pero con una esencia de bellos significados, una esencia *poiética* (Dubatti 2005); escribir textos vestidos de la comedia que cuestiona a la razón, con subtextos de verdades que dialogan con el corazón; a fin de cuentas, se podría decir que el teatro es una bella mentira cargada de verdad.

El teatro es un agente de cambio social, sólo hace falta que los involucrados, abramos el telón, actuemos y observemos activamente; al final, si decidimos o no participar como espectadores o como actores, *la función debe continuar*, por lo que si quedan preguntas abiertas, sería bueno seguir investigando, dialogando, promoviendo u observando... pero ante todo, creer que es posible crear más y mejor.

APÉNDICE

APÉNDICE

1. Instrumentos generados por la investigadora para el análisis del quehacer teatral.

- 1.1 – Reflexión publicada como invitación al diálogo
 - 1.1.1 Comentarios publicados de los artistas en respuesta a la reflexión publicada. (Archivo Digital)
- 1.2 - Cuestionario para artistas
- 1.3 - Encuesta para invitados de los artistas
 - 1.3.1 Resultados de Encuesta 1 (Archivo Digital)
 - 1.3.2 Encuesta 2 para invitados de los artistas
 - 1.3.3 Resultados de Encuesta 2 (Archivo Digital)

2. Instrumentos de evaluación utilizados en talleres artísticos en secundaria

- 2.1 – Rúbrica opción 1 de evaluación de la visita cultural – Versión en español
- 2.2 – Rúbrica opción 2 de evaluación de la visita cultural – Versión en inglés
- 2.3 - Lista de cotejo para autoevaluación de proyectos de expresión en Secundaria
- 2.4 – Lista de cotejo para autoevaluación de equipo de staff de Secundaria
- 2.5 - Lista de cotejo para co-evaluación de proyectos de expresión en Secundaria
- 2.6 – Misma lista anterior traducida al Inglés
- 2.7 – Autoevaluación de Carpeta de Proyecto Escénico
- 2.8 – Autoevaluación - Cuestionario de aplicación de proyecto a la vida

3. Instrumentos de evaluación utilizados en talleres artísticos en Preparatoria

- 3.1 - Rúbrica evaluativa de una puesta en escena
- 3.2 – Lista de Cotejo para la realización de una Carpeta de Producción
- 3.3 – Autoevaluación del proyecto de Puesta en Escena
- 3.4 – Coevaluación del proyecto de Puesta en Escena
- 3.5 – Autoevaluación - Cuestionario de aplicación de proyecto a la vida

4. Instrumentos de apoyo en la investigación

- 4.1 - Tabla comparativa de autores de educación por el arte (Archivo Digital)
- 4.2 - Testimoniales de Ex Alumnos (Archivo Digital)

4.3 – Reflexiones de Artistas Regiomontanos (Archivo Digital)

5. Documentación en fotografías y videos

5.1 Artes – Teatro en Secundaria

- 5.1.1 – Identidad a través de la ficción
- 5.1.2 – Visualización creativa del resultado del proceso escénico
- 5.1.3 – Pasarela de Personajes
- 5.1.4 – Vanguardias Teatrales en Secundaria
- 5.1.5 – Ejercicios varios
- 5.1.6 – Presentaciones con público

5.2 Artes Visuales en Secundaria

- 5.2.1 – Ejercicios en clase
- 5.2.2 – Exposición de arte

5.3 Ejemplos de Visitas Culturales

5.4 Prepa 2

- 5.4.1 Ejercicios de introducción
- 5.4.2 Monólogos
- 5.4.3 Obra Lecciones sobre Ruedas
- 5.4.4 Bitácoras de los alumnos
- 5.4.5 Ejercicios varios

5.5 Prepa Tec

- 5.5.1 Presentación Antígona
- 5.5.2 Presentación Fuenteovejuna
- 5.5.3 Ejercicios varios

APÉNDICE

1. Instrumentos generados por la investigadora para el análisis del quehacer teatral.

1.1 – Reflexión publicada como invitación al diálogo

“Reflexión en una clase con un maestro del teatro ruso:

So...you were saying Russian companies have big repertoires and that every day of the week they have different shows running (Shakespeare, Molière, Chekhov...); does that mean that you have big audiences as well? How do you artists manage to have that amount of public, is it about publicity? Education? Part of the culture? People just like to go to the theater? Are theaters still like the parliament? Like churches?

El maestro se me quedó viendo extrañado y luego respondió: I don't think there is a direct relationship between the repertoire and work of the artists and the amount of public. Artists just do theater because that's what they're suppose to do... You've to be prepared with work because that's why you're an artist." So...

No se trata de que producir teatro te asegure que el público va a ir, sino que el público va a ir porque el artista produce, porque eso es lo que debe hacer y punto.

Y mi cabeza explotó... Y como es en Monterrey entonces?!”

1.2 - Cuestionario para artistas

1. Datos generales del entrevistado: Nombre, edad, ocupación.
2. ¿De qué manera participas en el quehacer artístico- teatral regiomontano?
3. ¿Qué perfiles observas en el público que asiste a ver tu trabajo?
4. De acuerdo con tu experiencia, y específicamente por el lado económico, ¿cómo funciona la relación oferta-demanda del teatro en Monterrey? ¿Cómo se cotiza un teatrista?
5. ¿Qué relación observas entre lo que el público quiere ver y lo que el artista ofrece?
6. En tu experiencia, ¿qué pide ver el espectador de teatro regiomontano? ¿Cuáles son los intereses o gustos que observas en el público?
7. En tu experiencia, ¿cuáles son las principales razones por las que una persona en Monterrey **asiste** a ver teatro? (recomendaciones, conocidos, costos, publicidad, ubicación, otras...)
8. En tu experiencia, ¿cuáles son las principales razones por las que una persona en Monterrey **no asiste** a ver teatro?
9. ¿Cuándo es el mejor y peor momento para hacer teatro y que el público asista? (Meses, días de la semana, horarios, días festivos, festivales artísticos, etc.) ¿Por qué?
10. ¿Cuál es el mejor y peor lugar para hacer teatro y que el público asista? (alguna sala en especial, ubicaciones preferentes, condiciones del espacio especiales como clima, estacionamiento, o seguridad, etc.)
11. ¿Qué cambios observas en el consumo del teatro a través de los años en que te ha tocado participar de la oferta cultural?
 - a. Si tu respuesta es que sí observas cambios, ¿cuáles son las principales razones o factores influyentes en estos cambios?
 - b. Si tu respuesta es que no observas cambios significativos, ¿cuáles son las principales razones o factores influyentes en esta constancia?
12. En tu experiencia, ¿cómo puede un artista ser autosustentable dedicándose al quehacer teatral en Monterrey?
13. ¿Qué papel juega la EDUCACIÓN en la creación de públicos?

1.3 - Encuesta para invitados de los artistas

Género – Edad – Ocupación

¿Con qué frecuencia asistes al teatro en Monterrey?

- a) Varias veces al mes
- b) Una vez al mes
- c) Una vez por trimestre
- d) Una vez cada seis meses
- e) Una vez al año
- f) Sólo he ido una vez o nunca he ido.

3. Generalmente, ¿por qué asistes?

- a) Por recomendación
- b) Porque me gusta
- c) Porque se presenta algún familiar o amigo
- d) Porque me aseguré por varios medios de que la obra fuera de calidad
- e) Porque soy parte del gremio o estudiante de artes
- f) Por obligación o por acompañar a alguien más

4. ¿Cuál es precio justo de un boleto para ir a ver una obra de teatro con talento regio?

- a) Gratis
- b) 50 pesos
- c) 100 pesos
- d) 150 pesos
- e) Más de 150 pesos
- f) Otro:

5. ¿Cuál es el medio por el que te enteras con mayor facilidad de las obras de teatro local?

- a) Redes sociales
- b) Agenda cultural
- c) Impresos en espacios culturales (posters, volantes...)
- d) Periódico
- e) Radio
- f) Televisión
- g) Otro:

5. ¿Qué te motivaría a asistir al teatro? (Valora tus respuestas de acuerdo con tu interés)
- a) Que aparezcan artistas reconocidos o famosos
 - b) Que algún amigo o conocido aparezca en el espectáculo
 - c) Que el costo sea accesible
 - d) Me interesa la trama, tema o género
 - e) Publicidad constante para que me recuerde de agendarlo
 - f) Que sea novedoso o que me pueda impactar (Uso de la tecnología,)
 - g) Que sea interactivo
 - h) Que sea interdisciplinario
 - i) Que me divierta o me emocione
 - j) Que me transmita un mensaje, que me haga reflexionar
 - k) Otro: (Especifica)
6. ¿Qué días u horarios se te facilita o te agrada más ir al teatro?
- a) Entre semana
 - b) Fines de semana
 - c) Matiné
 - d) Funciones de media tarde
 - e) Funciones de noche
7. Del 1 al 10, siendo el 1 el de mayor prioridad y el 10 de menor; cuáles son las condiciones ideales de un espacio que te motiven a ir al teatro.
- a) Las condiciones del espacio no son tan importantes como el espectáculo
 - b) Aire acondicionado
 - c) Espacio de estacionamiento
 - d) Ubicación céntrica
 - e) Ubicación al sur de la ciudad
 - f) Ubicación al norte de la ciudad
 - g) Seguridad
 - h) Buena acústica e iluminación
 - i) Comodidad de las butacas
 - j) Venta de snacks
8. Existe alguna sala o teatro de tu preferencia? (por favor, especifica)
9. ¿Qué mejorarías del teatro regiomontano?

Apéndice 2.1 - Opción 1

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE VISITA CULTURAL

Instrucciones

1. Asistir a un evento cultural como exposiciones, obras de teatro, presentación de libro, conferencia, concierto, etc.

- En caso de que no pueda llevar a cabo la visita, puede leer una obra de teatro proporcionada por la maestra en dirección. Es responsabilidad del alumno ir a pedir el texto a dirección con el tiempo adecuado para su lectura y la realización de su reporte.
- El evento deberá de ser de carácter artístico, no se admitirán reportes de eventos deportivos.
- El cine sí es considerado como un recinto cultural, sin embargo, queremos que los alumnos se acerquen a otros espacios menos comunes. Por lo tanto, sólo serán aceptadas funciones especiales con un fuerte contenido artístico o cultural. Dichas películas, serán indicadas previamente a los alumnos para que puedan asistir y llevar a cabo su reporte.

2. Realizar un reporte escrito en donde se describa lo observado y la percepción del alumno respecto al evento. El reporte deberá de contener lo siguiente:

Puntos a considerar	Ejemplos y aspectos importantes	Evaluación
Datos de identificación del alumno	Portada o definir un espacio para escribir sus datos: nombre completo, grupo, número de lista y fecha.	5 pts.
Texto con la cantidad de palabras que se le solicite.	a) 7o grado, mínimo de 100 palabras. b) 8o grado, mínimo de 150 palabras. c) 9o grado, mínimo de 200 palabras.	10 pts.
Texto descriptivo que responda a las siguientes preguntas:	a) ¿Qué tipo de evento fue y de qué se trató? b) ¿Dónde y cuándo se llevó a cabo? c) ¿Por qué seleccioné este evento? d) ¿Cómo fue la propuesta técnica del evento?	50 pts.

	<p>(Iluminación, musicalización, vestuario, maquillaje, utilería, escenografía, nuevos medios tecnológicos, etc.)</p> <p>e) ¿Cómo fue la propuesta artística del evento? (tema, significados, mensaje que me deja)</p> <p>f) ¿Para qué me podría servir en mi vida haber asistido a dicho evento?</p>	
Evidencia clara de que el alumno asistió al evento.	Boleto, fotografía del alumno en la exposición, programa de mano, etc.	20 pts.
Presentación	El proyecto deberá de ser presentado de manera creativa (Tipo revista, periódico, cómic, programa de mano) o estilo formal, es decir, con portada y trabajo escrito a computadora.	10 pts.
	El alumno deberá de cuidar la limpieza, buena ortografía y orden en la redacción de ideas.	5 pts.

Apéndice 2.2 – Opción 2

MONTHLY ARTISTIC VISIT RUBRIC 2014 – 2015

1. The student will have to go to an artistic event, such as museums, exhibits, music concerts, plays, conferences or book's presentation.
2. He/she will have to write an essay describing her/his artistic experience, what she/he saw, and her/his appreciation of the event.
3. The student should consider the next evaluation chart.

ASPECT	HOW TO APPLY IT	EVALUATION
Format	Students will need to consider his/ her presentation:	20 points
Personal information	The report should have the personal information of the student, must be written in computer, and presented in a clean way. Creative and original formats are also accepted, as long as they have the required information.	10 pts.
Proper written English	The text must be written in proper English, avoiding onomatopoeias, and grammar mistakes. The sentences must have the correct structure and punctuation marks. The text's extension must be around 100 - 200 words, depending on the grade.	10 pts. (3 mistakes or less) 5 pts. (Up to 6 mistakes) 0 pts. (more than 6)
Content	The essay must describe what the student saw:	80 points
Artistic proposal	<ol style="list-style-type: none"> 1. When and where was the event held? 2. What was it about? (Story or theme) 3. What does the artist(s) says about it? Artist's quotes or comments about the art-piece, the play or concert. It can be taken from research, playbills, media, press, books, internet, a dialogue from a play itself, etc. and the source MUST be cited. 4. What do you think is the purpose or intention of the artist(s)? 	20 pts.

Technical support or materials used	<ul style="list-style-type: none"> • ONLY Visual arts: What type of materials or technical support is the artist using? How do you think this material helps the artist to complete his/her artwork? • ONLY Performing arts: Describe the stage decoration, the lighting, the actors' or actresses' expressions, the props, the clothing... How do you think all this helps the company complete the play? 	20 pts.
Appreciation in context	<ol style="list-style-type: none"> 1. Did you like it? 2. What would you improve? 3. What connections can you find between what you saw and your life? 4. Why do you think this event is artistic? Has your definition of art changed after this experience? 	20 pts.
Evidence	The report should include clear evidence that demonstrates that you went to the event. (Ticket, picture of student at the event, or playbill)	20 pts.
TOTAL GRADE	The teacher will evaluate IN this rubric, and will put the grade in the following cell.	

Apéndice 2.3

LISTA DE COTEJO - AUTOEVALUACIÓN DE ACTORES DE SECUNDARIA

El estudiante evaluará su trabajo individual y su técnica (habilidades aplicadas y desarrolladas durante el proyecto)

Nombre del Proyecto:

Nombre del Estudiante:

	Excelente -mente logrado 10 – 9	Muy bien logrado 9 – 8	Bien logrado 8 - 7	Regular- mente logrado 7 - 6	No logrado 5 - 0
Seguimiento de instrucciones de profesor y equipo					
Actitud positiva hacia el proyecto (el estudiante mostró respeto y tolerancia a otros y sus ideas)					
Trabajo individual en ensayos y compromiso (Contribuciones importantes en la organización y/o liderazgo)					
Concentración en la presentación (Hizo el trabajo corporal, vocal, emocional que le correspondía)					
Manejo de voz y expresión oral (Volumen, tono, dicción e intención)					
Expresión corporal (Movimientos corporales atinados, gestos y verdad escénica a través de las acciones)					
Desarrolló su creatividad, tuvo una					

actitud reflexiva y crítica (Contribuciones creativas y críticas importantes en la actividad)					
Consiguió o se presentó con el vestuario de su personaje					
Consiguió o se presentó con la utilería de su personaje					
Trabajo de mesa (Desarrollo de personaje a través del estudio de escena, uso adecuado del lenguaje, el subtexto y la motivación del personaje)					
CALIFICACIÓN TOTAL					

Apéndice 2.4

LISTA DE COTEJO - AUTOEVALUACIÓN DE EQUIPO DE STAFF DE SECUNDARIA

El estudiante evaluará su trabajo individual y su técnica (habilidades aplicadas y desarrolladas durante el proyecto). La tabla contará como 80% de su calificación total y el 20% restante será la respuesta de las preguntas de reflexión final.

Nombre del Proyecto:

Nombre del Estudiante:

80% de la calificación total	Excelent e-mente logrado 10 - 9	Muy bien logrado 9 - 8	Bien logrado 8 - 7	Regular- mente logrado 7 - 6	No logrado 5 - 0
Seguimiento de instrucciones de profesor y equipo					
Actitud positiva hacia el proyecto (el estudiante mostró respeto y tolerancia a otros y sus ideas)					
Trabajo individual en ensayos y compromiso (Contribuciones importantes en la organización y/o liderazgo)					
Concentración en la presentación (Hizo el trabajo que le correspondía)					
Autocontrol y actitud ante el trabajo bajo presión					
Comunicación efectiva con el equipo (Evitó malos entendidos, resolvió conflictos mediante la comunicación)					
Desarrolló su creatividad, tuvo una actitud reflexiva y crítica (Contribuciones creativas y críticas importantes en la actividad)					
Participación general (diseños, documentación, escritos, posters, trabajos artísticos, ambiente sonoro o de iluminación)					

1. ¿Qué hice?
2. ¿Qué aprendí?
3. Escribe al menos 3 habilidades que hayas aplicado en tu actividad.
4. Del 100% de las responsabilidades que me asignaron, ¿qué tanto y cómo lo cubrí?
5. ¿Qué puedo mejorar?

Apéndice 2.5

RÚBRICA PARA CO-EVALUACIÓN EN SECUNDARIA

Nombre del Proyecto:

Nombre del Equipo:

Nombre del Estudiante:

Evalúa de acuerdo con los siguientes parámetros:

Excelente (2) - Muy bien (1.5) – Bien (1) – Regular (0.5 - 0)

Nombres de Compañeros	Responsabi- lidades fueron cubiertas	Participació n positiva en los acuerdos de Equipo	Uso correcto del material	Esfuerzo y actitud	Habilidad para resolver conflictos	Pts.

Apéndice 2.6 Versión en Inglés

PEER EVALUATION RUBRIC

Project's Name:

Team Name:

Student Name:

Evaluate according to the next aspects:

Excellent (2) – Very good (1.5) – Good (1) – Regular (0.5 - 0)

Classmates' names	Responsi- bilities were covered	Positive Participa- tion in Team Agreements	Correct usage of the material	Effort/ Attitude	Ability to solve conflicts	PTS.

Apéndice 2.7

CARPETA DE PROYECTO – AUTOEVALUACIÓN

Nombre del estudiante: _____

	EXCELENTE	BUENO	REGULAR	DESFAVORABLE
Plan de trabajo	Definimos un plan desde el inicio, con metas calendarizadas. Al final cumplimos todas las metas.	Nos fijamos metas y fuimos viendo resultados. Hicimos ajustes en fechas porque hubo detalles que no salieron a tiempo	El plan de trabajo se fue haciendo en el camino. El proceso fue muy intuitivo.	No hubo plan de trabajo. Todo fue intuitivo y sacamos el proyecto adelante.
Asignación de roles	La asignación fue precisa y cada quien cumplió con sus responsabilidades.	La asignación fue adecuada aunque todos participábamos en todo.	La asignación no fue muy adecuada porque hubo quienes no cumplieron con su parte y tuvimos que resolverlo.	No hubo asignación de roles. Cada quien hizo lo que quiso y pudo.
Lista de cambios de escenografía y utilería	La lista de elementos de producción está definida y todos los objetos se realizaron.	La lista de elementos de producción está definida pero sólo algunos de los objetos se realizaron.	La lista de elementos de producción no está definida y sólo se realizaron los objetos que se necesitaban.	La lista de elementos de producción no está definida y toda la producción se hizo de manera improvisada.
Boceto (s) Escenografía	Los bocetos están coloreados, con los materiales que se requieren y dentro de la carpeta.	Los bocetos están coloreados y dentro de la carpeta.	Los bocetos existen pero no están coloreados, ni tienen los materiales requeridos.	No hay bocetos.
Boceto (s) Utilería	Los bocetos están coloreados, con los materiales que se requieren	Los bocetos están coloreados y dentro de la carpeta.	Los bocetos existen pero no están coloreados, ni tienen los	No hay bocetos.

	y dentro de la carpeta.		materiales requeridos.	
Boceto (s) Vestuario	Los bocetos están coloreados, con los materiales que se requieren y dentro de la carpeta.	Los bocetos están coloreados y dentro de la carpeta.	Los bocetos existen pero no están coloreados, ni tienen los materiales requeridos.	No hay bocetos.
Boceto (s) Maquillaje	Los bocetos están coloreados, con los materiales que se requieren y dentro de la carpeta.	Los bocetos están coloreados y dentro de la carpeta.	Los bocetos existen pero no están coloreados, ni tienen los materiales requeridos.	No hay bocetos.
Libreto (todas las versiones)	El libreto se entregó a tiempo. Se hicieron los ajustes necesarios y se entregó un segundo libreto corregido, el cual se siguió por completo.	El libreto se entregó a tiempo. Se hicieron los ajustes necesarios pero no se entregó un segundo libreto corregido.	El libreto no se entregó a tiempo, y esto retrasó el desarrollo del plan de trabajo.	No hubo libreto.
Plan de trazo escénico	Se definió un plan de trazo escénico desde el principio y se siguió casi por completo.	Se definió un plan de trazo escénico desde el principio y se fue adaptando a las condiciones de producción y actuación.	Se diseñó el trazo escénico sobre la marcha.	El trazo fue improvisado.
Libreto técnico de música, fx. y cambios de escenografía y utilería	El libreto técnico está completo.	El libreto técnico tiene la música y efectos de sonido.	El libreto técnico tiene sólo definida la música, sólo efectos o sólo cambios de escenografía.	No hay libreto técnico.

COMENTARIOS:

Apéndice 2.8

Autoevaluación - Cuestionario de aplicación de proyecto a la vida

1. Narra tu experiencia en el o los proyectos artísticos en los que participaste.
2. ¿Existe un cambio en tu forma de ver el arte después de tu participación en este/ estos proyecto (s)?
3. ¿Qué habilidades y áreas de oportunidad encontraste sobre ti mismo a través de este proyecto?
4. ¿De qué forma tu relación con los otros participantes de la actividad influyó en dichos descubrimientos?
5. ¿De qué manera puedes aplicar los conocimientos adquiridos en este proyecto a tu vida diaria?
6. ¿Qué relación observas entre las expresiones artísticas de tu comunidad, tu participación en esta experiencia y tu entorno social? Explica tu respuesta.

Apéndice 3.1

RÚBRICA EVALUATIVA DE UNA PUESTA EN ESCENA

Nombre de la Compañía:

Integrantes:

ADAPTACIÓN:	Cumple con todo	Hubo algunas fallas	Hubo fallas constantes	Ausente
Es evidente que la obra se ha adaptado, esto se demuestra en que se ha modernizado.	5	3.5	2	0
La adaptación mantuvo la esencia de la obra original, es decir, el tono, las ideas, temas y sentimientos.	5	3.5	2	0
Se recreó un ambiente similar al de la obra (con diálogos, suspenso, etc).	5	3.5	2	0
Los personajes están correcta y claramente caracterizados a través de acciones o diálogos.	5	3.5	2	0
El lenguaje de los personajes corresponde a su caracterización. No se utilizaron palabras vulgares.	5	3.5	2	0
PUESTA EN ESCENA:				
Todos los integrantes del equipo actuaron de manera convincente y de acuerdo con la caracterización de sus personajes.	10	7	3	0
Los diálogos fueron bien pronunciados y entonados.	5	3.5	2	0
El volumen fue adecuado, los diálogos se escucharon fuertes y claros.	5	3.5	2	0
Los alumnos se apoyaron en movimientos corporales, de manos y gestos para transmitir sentimientos.	5	3.5	2	0
La escenografía y utilería es suficiente y apropiada.	10	7	3	0
La música y el sonido apoyan el ambiente y tono de la adaptación.	5	3.5	2	0
El vestuario es apropiado y concuerda con la caracterización de los personajes.	5	3.5	2	0
En general, la puesta en escena demuestra originalidad, calidad y planeación.	10	7	3	0

La puesta en escena tiene una duración de 10 a 15 minutos.	5	3.5	2	0
CARPETA DE PRODUCCIÓN				
Se entregó la carpeta de producción con los 6 elementos requeridos (propuesta de montaje, planeación, propuesta visual, análisis de personajes, propuesta musical, Apéndices [fichas de evaluación]).	5	3.5	2	0

Puntos obtenidos: _____ / 90*

*Los 10 puntos restantes se obtendrán de la coevaluación.

Apéndice 3.2

LISTA DE COTEJO CARPETA DE PRODUCCIÓN

Portada

- Nombre de la institución, semestre actual, campus, nombre y matrícula de los integrantes del equipo, nombre del proyecto, nombre de asesoras del proyecto.

1. Propuesta de montaje

3. Objetivo general
4. Objetivos específicos
5. Metas
6. Sinopsis
7. Libreto (borradores y versión final)

2. Planeación

8. Plan de trabajo
9. Calendarización
10. Plan de presupuesto

3. Propuesta visual y dirección de arte

- 5 conceptos e ideas principales que se trabajarán durante el proyecto y lista de 10 palabras – imagen con que se representarán dichos conceptos.
- Propuesta escenográfica – registro del proceso con bocetos en sucio y en limpio de cada escenario, descripción de materiales y colores a utilizar.
- Propuesta de caracterización - registro del proceso con bocetos en sucio y en limpio de vestuario, maquillaje y peinado de cada personaje, análisis visual con al menos tres características del personaje y combinación de colores a utilizar.
- Propuesta de utilería- lista de utilería con la descripción de los objetos a conseguir y/o hacer. Bocetos de los objetos que no se hayan conseguido y realice el equipo de arte.

4. Estudio de escena y análisis de personaje

- Cada actor deberá de hacer un análisis físico, emocional y psicológico de su personaje, al menos 50 palabras. Agregar motivaciones y subtextos que se hayan encontrado en las escenas.

5. Propuesta musical

- Lista de descripción de música y efectos
- Libreto técnico

6. Apéndices

- Notas de compra de material
- Fichas de evaluación
- Extras

Apéndice 3.3

Proyecto de producción teatral: evaluación

Ficha de

I. AUTO – EVALUACIÓN

Nombre del alumno: _____ Equipo: _____

Rol desarrollado durante el proyecto (productor, director, actor, músico, escenógrafo, etc.):	Descripción de responsabilidades:	Del 100% de las responsabilidades, cuál fue la cantidad cubierta: 100 - 90% Hice todo, los detalles que faltaron los solucioné al final. 90 - 80% Hice casi todo, hubo detalles que me faltaron pero no se notaron. 80 - 70% Hice lo que pude, hubo cosas que no supe cómo hacer. 70 - 60% Hubo muchas cosas que me faltaron, pude haberlo hecho mejor. 60 - 50% Hice la mitad del trabajo que se me pidió, pude haberlo hecho mejor.
Describe al menos tres habilidades que hayas desarrollado o puesto en práctica.	¿Qué podrías mejorar?	¿Cómo evaluarías la calidad de tu trabajo realizado? (Considera la calidad al cumplir con tus responsabilidades, actitud ante el proyecto, compromiso, seguimiento de instrucciones, asistencia al taller de producción teatral, cómo trabajaste en equipo, etc.:) 100% - 90% Excelente 90% - 80% Muy Bueno 80% - 70% Bueno 70% - 60% Regular 60% - 50% Malo
Conclusión o comentario extra del alumno:		
Conclusión o comentario escrito por la maestra:		

Apéndice 3.4

II. CO-EVALUACIÓN

Evalúa a tus compañeros anotando del 1 al 10 en cada recuadro, el 1 para representar la menor calificación y el 10 para representar la mejor. El total de puntos será la sumatoria de los recuadros.

Nombre, apellido del compañero y función desempeñada	Asistenci a al taller de producci ón teatral	Seguimie nto de instruccion es (maestras y equipo)	Compro miso con el proyecto y el equipo	Actitud ante el proyecto	El promedio entre la cantidad y calidad de su trabajo fue:	Pun tos

Apéndice 3.5

Autoevaluación - Cuestionario de aplicación de proyecto a la vida

1. Narra tu experiencia en el o los proyectos artísticos en los que participaste.
2. ¿Existe un cambio en tu forma de ver el arte después de tu participación en este/ estos proyecto(s)? Explica tu respuesta ampliamente.
3. Si tuviste descubrimientos sobre ti mismo a través de este proyecto, intenta explicarlos ampliamente.
4. ¿De qué forma tu relación con los otros participantes de la actividad influyó en dichos descubrimientos?
5. ¿Podrías aplicar en tu vida diaria lo vivido en esta experiencia artística?
6. ¿Observas alguna relación entre arte y sociedad? Explica tu respuesta.

LISTA DE FIGURAS Y TABLAS

- Figura 1 - Informe Anual CONARTE 2013. Gráficas de resultados de asistencia por Espacio.
- Figuras 2 y 3. Análisis de visitas culturales.
- Tabla 1. Ejemplo de ingresos de los creadores.
- Tabla 2. Ejemplo de ingreso de los creadores por mes.
- Tabla 3. Niveles de identificación para análisis de resultados de ejercicio 4.2.1.1.
- Tabla 4. Propuesta de aplicación del pensamiento crítico en el proceso creativo del actor.
- Tabla 5. Propuesta de aplicación del pensamiento crítico en el proceso creativo del creador.

REFERENCIAS

- Actors Studio Teatro - Estudio de Carlos Gandolfo, & Gandolfo, C. (2015). Actors Studio Teatro® - Estudio de Carlos Gandolfo para la preparación del Actor - El conocimiento de sí mismo. Recuperado 8 de junio de 2015, a partir de <http://www.actors-studio.org/new/2013-09-01-00-48-34/por-carlos-gandolfo/18-el-conocimiento-de-si-mismo>
- Adler, S., & Kissel, H. (2000). *The art of acting*. New York; Tonbridge, Kent, U.K.; Milwaukee, WI: Applause Books ; Combined Book Services ; Sales & distribution, Hal Leonard Corp.
- Aguirre, C. (2011). Una escuela que da cabida a una juventud huérfana -- Revista de Teatro Mexicano. Recuperado 5 de junio de 2015, a partir de <http://teatromexicano.com.mx/revista/articulo.php?id=686>
- Araiza, X., & Alanis, S. (2015, Enero). Reflexión en una clase con un maestro del teatro ruso.
- Ausubel, D., & Robinson, F. G. (1969). *School Learning: An introduction to Educational Psychology*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Barba, E. (2010). *On directing and dramaturgy : burning the house*. London; New York: Routledge.
- Barbero, J. M. (2008, julio 2). Comunicación/Educación: Jesús Martín Barbero: Saberes hoy. Recuperado 8 de junio de 2015, a partir de <http://comeduc.blogspot.com/2008/07/jess-martn-barbero-saberes-hoy.html>
- Barbosa, A. M. T. B. (1991). *A imagem no ensino da arte : anos oitenta e novos tempos*. São Paulo, SP, Brasil; [Porto Alegre]: Editora Perspectiva ; Fundação IOCHPE.

- Berman, S., & Jiménez López, L. (2006). *Democracia cultural : una conversación a cuatro manos*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Boal, A. (1992). *Games for actors and non-actors*. London; New York: Routledge.
- Cameron, B. (2011). A New Era for the Performing Arts | One Magazine [One Magazine, Volume 4, Number 1, Fall/Winter 2011]. Recuperado 21 de febrero de 2015, a partir de <http://carey.jhu.edu/one/2011/fall/a-new-era-for-the-performing-arts/>
- Cameron, K. M., & Gillespie, P. P. (1996). *The Enjoyment of Theatre* (4th ed.). United States of America: Allyn and Bacon, A Simon and Schuster Company.
- Cátedra Alfonso Reyes, I.T.E.S.M. (2010, Agosto). El teatro y la ética de convivencia. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. Recuperado a partir de http://prod77ms.itesm.mx/podcast/car/jdubatti_teatro.mp4
- CONACULTA, & INEGI. (s. f.). Cultura en México - centro de documentación - Sistema de Información Cultural - - CONACULTA. Recuperado 6 de abril de 2015, a partir de http://sic.conaculta.gob.mx/lista_nuevos.php?table=centrodoc&estado_id=&municipio_id=&paso=100&offset=0
- Consejo de Planeación y Evaluación del Estado de Nuevo León. (2010). Plan de Desarrollo Estatal de Nuevo León 2010 - 2015. Gobierno Estatal. Recuperado a partir de http://archivo.nl.gob.mx/pics/pages/plan_desarrollo_prueba/genl_ped_2010_2015.pdf

- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. (2007). Programa Nacional de Cultura 2007 - 2012. CONACULTA. Recuperado a partir de http://www.conaculta.gob.mx/PDF/PNC2007_2012.pdf
- Consejo para la Cultura y las Artes de Nuevo León. (2015). CONARTE, Consejo para la Cultura y las Artes de Nuevo León [Sitio Oficial]. Recuperado 3 de junio de 2015, a partir de <http://www.conarte.org.mx/quienes-somos/>
- Creativos Web, & Del Bosque, I. (2015). Compañía de Teatro en Monterrey La Chachita Mala. Recuperado 5 de junio de 2015, a partir de <http://www.lachachitamala.com/>
- Da Vinci, L. (1517). *La Gioconda/ Monna Lisa/ La Joconde/*.
- De Bono, E. (1994). *El pensamiento creativo : el poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Barcelona; Buenos Aires; México: Paidós.
- Doris Duke Charitable Foundation. (2012). Doris Duke Building Demand for the Arts - Doris Duke Charitable Foundation. Recuperado 21 de febrero de 2015, a partir de <http://www.ddcf.org/Programs/Arts/Initiatives--Strategies/Doris-Duke-Performing-Artist-Initiative/Doris-Duke-Building-Demand-for-the-Arts/>
- EFITEATRO - Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. (s. f.). Recuperado a partir de http://www.conaculta.gob.mx/financiamiento_efiteatro/#.VXDkbbkEa3N
- Eines, J. (1994). *La formación del actor* (2a ed.). Madrid: Fundamentos.
- Eines, J., & Trancón, S. (2005). *Hacer actuar : Stanislavski contra Strasberg*. Barcelona: Gedisa.
- Eisner, E. W. (2012). *Educación la visión artística*. Barcelona [etc.]: Paidós.
- Erhenberg, F. (2000). *El arte de vivir del arte : manual para autoadministración de artistas plásticos*. México: CONACULTA.

- Errázuriz L., L. H., Bravo, L., & Cox, C. (2002). *Como evaluar el arte : evaluación de la enseñanza de las artes visuales a nivel escolar : práctica, mitos y teorías*. [Santiago de Chile]: Ministerio de Educación.
- Espacios de México, & Baúl Teatro. (2011). Baúl Teatro. Recuperado 5 de junio de 2015, a partir de http://www.baulteatro.com/index.php?option=com_content&view=article&id=70&Itemid=138
- Facultad de Artes Escénicas, UANL. (2015, marzo 27). Facultad de Artes Escenicas. Recuperado 5 de junio de 2015, a partir de <http://www.escenicas.uanl.mx/acerca.html>
- Ferrándiz García, C., Espanya., Ministerio de Educación y Ciencia., & Centro de Investigación y Documentación Educativa (Espanya). (2005). *Evaluación y desarrollo de la competencia cognitiva : un estudio desde el modelo de las inteligencias múltiples*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Publicaciones.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed.). New York: Continuum.
- Fundación para el Pensamiento Crítico, Paul, R., & Elder, L. (2003). La mini-guía para el Pensamiento crítico, Conceptos y herramientas. Recuperado a partir de <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- Gobierno del Estado de Nuevo León, México. (2014, noviembre 7). Antecedentes de Servicios de Agua y Drenaje de Monterrey, IDP. Recuperado 4 de junio de 2015, a partir de http://archivo.nl.gob.mx/?P=agua_drenaje_ant

- Goffman, E. (1970). Sobre el trabajo de la cara. *Tiempo Contemporáneo*. Recuperado a partir de http://moodle2.unid.edu.mx/dts_cursos_mdj/ejec/AE/MM/AM/07/Ritual_de_la_interaccion.pdf
- González Esteva, M. C., & Universidad Iberoamericana. (2007, Otoño). Papel de taller de teatro en la formación integral de los individuos. *DIDAC*, 50, 10-13.
- Grotowski, J., & Glantz, M. (1974). *Hacia un teatro pobre* (3a ed.). México: Siglo XXI Editores.
- Instituto Nacional de Bellas Artes, INBA, Secretaría de Educación Pública, & Consejo para la Cultura y las Artes de Nuevo León, CONACULTA. (2015). CEDART Alfonso Reyes 15-16. Recuperado 6 de junio de 2015, a partir de <http://www.sgeia.bellasartes.gob.mx/index.php/menueducacionartistica/menuescuelas/cedartmtty>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), & Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA). (2012). Cuenta Satélite de la Cultura de México, 2012, Año Base 2008. Sistema de Información Cultural, CONACULTA. Recuperado a partir de <http://sic.conaculta.gob.mx/CSCM2/CSCM0812.zip>
- Kaprow, A. (1966). *Some Recent Happenings*. New York: A Great Bear Pamphlet.
- Krishnamurti, J. (1983). *Educando al Educador*. México: Orion.
- Malaguzzi, L., & Hoyuelos, A. (2006). El taller de expresión y Loris Malaguzzi. Reflexiones sobre la relación entre niños, arte y artistas. En *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro-Rosa

Sensat. Recuperado a partir de <http://www.vitoria->

gasteiz.org/wb021/http/contenidosEstaticos/adjuntos/es/25/33/42533.pdf

Moral Jiménez, M. de la V. (2009). La (re)presentación de las identidades psicosociales en el teatro de la vida cotidiana (Theatrum Mundi). *Athenea Digital*, (17).

Recuperado a partir de

<http://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/view/180696>

Moreno, J. L. (1953). *Who shall survive? Foundations of sociometry, group psychotherapy and sociodrama*. Beacon, N.Y.: Beacon House.

Mumford, M. (2009). *Bertolt Brecht* (1a ed.). London; New York: Routledge.

Numeralia. (2009). Televisión en México, 7 - 10.

Oliva Bernal, C. (2004). *La verdad del personaje teatral*. Murcia: Universidad de Murcia.

Pineda, E. (2012). *Cada quien su método : en el proceso creativo del actor*. México, D. F.: Escenología Ediciones.

Radio Nuevo León. (2015, mayo 15). A Escena: Radiografía Teatral Regia. *Programa: «En Escena»*. radio broadcast, Nuevo León.

Ramírez, E. (2009). *El triunfo de la cultura : uso político y económico de la cultura en Monterrey*. Monterrey, N.L., México; San Nicolás de los Garza, N.L. [i.e. Nuevo León], México: Fondo Editorial de Nuevo León ; UANL, Universidad Autónoma de Nuevo León.

Read, H. (1951). *The meaning of art*. London: Faber & Faber.

Real Academia Española, RAE. (2015). Real Academia Española. Diccionario Usual.

Recuperado 7 de junio de 2015, a partir de

<http://lema.rae.es/drae/srv/search?key=comercial>

Revista Digital: Alternativa Teatral. (2009). PROTEAC de México - Alternativa Teatral.

Recuperado 5 de junio de 2015, a partir de

<http://www.alternativateatral.com/personal16393-proteac-de-mexico>

Romaña, M. A. (2009). *Pedagogía Psicodramática y Educación Conciente, Mapa de un accionar educativo* (1a. ed.). Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial.

Sánchez Palencia, Á. (1996). Catarsis en la Poética de Aristóteles. Recuperado a partir de

http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCgQFjAB&url=http%3A%2F%2Frevistas.ucm.es%2Findex.php%2Fashf%2Farticle%2Fdownload%2Fashf9696120127a%2F4994&ei=0QF1VYHZGoi0ogSClYHACQ&usg=AFQjCNF1Gm6tFV4gBg0_MILj9-PAnqnRKQ&sig2=u3fyjOUN32FVDLMALhZUg

Secretaría de Extensión y Cultura, UANL. (2011). Taller Experimental de Teatro.

Recuperado 5 de junio de 2015, a partir de <http://arteycultura.uanl.mx/taller-de-teatro-experimental-de-la-uanl/>

Stanislavski, K. (1983). *El arte escénico*. Medellín: Siglo XXI Editores.

Stanislavsky, K. (1968). *El arte escénico*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Stanislavsky, K. (1985). *Un actor se prepara*. México, D.F.: Diana.

Stella Adler Studio of Acting. (s. f.). Core Beliefs | Stella Adler Studio of Acting.

Recuperado 8 de junio de 2015, a partir de

<http://www.stellaadler.com/about/core-beliefs/>

TEATRALIZARTE, Morris, E., & Canavese, C. (1999). 01 - SER EN EL

ENTRENAMIENTO ACTORAL. Recuperado 7 de junio de 2015, a partir de

<http://www.teatro.meti2.com.ar/03-ACTUACION/03-01->

[ACTUACION/entrenamientoactoralEM/01ser/01ser.htm](http://www.teatro.meti2.com.ar/03-ACTUACION/entrenamientoactoralEM/01ser/01ser.htm)

Theatre of the Oppressed organization. (2009). Theatre of the Oppressed. Recuperado 11 de julio de 2015, a partir de

<http://www.theatreoftheoppressed.org/en/index.php?nodeID=233>

Vargas, E. (s. f.). Teatro de los Sentidos. Recuperado 29 de enero de 2015, a partir de

http://www.teatrodelossentidos.com/eo/index.php?idioma=EN_EN

Vygotsky and pedagogy. (2001). London; New York: RoutledgeFalmer.

Yentsen, E. (s. f.). Teoría general de la creatividad. Recuperado a partir de

<http://polis.revues.org/6745>

Yurka, B. (1960). *Dear audience*. United States of America.

Zaid, G. (2013). *Dinero para la cultura*. México, D.F.: Debate.

RESUMEN AUTOBIOGRÁFICO

Eunice Susana Alanis Gallegos

Candidata para el Grado de

Maestra en Artes, con especialidad en Educación por el Arte

Tesis: EL TEATRO COMO AGENTE DE CAMBIO SOCIAL

Campos de Estudio: Arte, Estudios Culturales y Educación

Biografía:

Nacida en Monterrey, Nuevo León, México, el 5 de noviembre de 1984. Hija de Antonio César Alanis Ocañas y María del Consuelo Gallegos Reyes.

Educación:

Egresada de la Universidad Autónoma de Nuevo León, grado obtenido Licenciada en Lenguajes Audiovisuales en 2007 con mención honorífica, primer lugar en la generación. Estudios de actuación, voz y expresión corporal en la Facultad de Artes Escénicas de la U.A.N.L., en Tvi. Actor's Studio, N.Y. y talleres independientes en distintas instituciones. Estudios de performance, experimentación de la voz y cursos teórico-prácticos de investigación y documentación en el arte en Transart Institute en Austria.

Experiencia Profesional:

Co-fundadora del Colectivo Artístico “El Viaje”. Profesora de teatro, artes visuales, métodos de estudio y comunicación (en español e inglés). Directora, dramaturga, productora y actriz.